



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS
MESTRADO PROFISSIONAL EM PLANEJAMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS

RICARDO PANTOJA DOS REIS

POLÍTICA DE INCLUSÃO DIANTE DA DIVERSIDADE CULTURAL NA
FRONTEIRA BRASIL/GUIANA FRANCESA NO MUNICÍPIO DE OIAPOQUE: UM
ESTUDO SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

FORTALEZA-CEARÁ

2020

RICARDO PANTOJA DOS REIS

POLÍTICA DE INCLUSÃO DIANTE DA DIVERSIDADE CULTURAL NA FRONTEIRA
BRASIL/GUIANA FRANCESA NO MUNICÍPIO DE OIAPOQUE: UM ESTUDO
SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Planejamento e Políticas Públicas. Área de Concentração: Planejamento e Políticas Públicas.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Horácio da Silva Frota.

Coorientadora: Profa. Me. Maria Andrea Luz da Silva

FORTALEZA-CEARÁ

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Reis, Ricardo Pantoja dos .

Política de inclusão diante da diversidade cultural na fronteira Brasil/Guiana Francesa no município de Oiapoque: um estudo sobre a educação de jovens e adultos [recurso eletrônico] / Ricardo Pantoja dos Reis. - 2019

Um arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 106 folhas.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas, Fortaleza, 2019.

Área de concentração: Planejamento e políticas públicas.

Orientação: Prof. Dr. Francisco Horácio da Silva Frota.

Coorientação: Prof.^a M.^a Maria Andrea Luz da Silva.

1. Diversidade Cultural . 2. Inclusão. 3. Educação de Jovens e Adultos . 4. Oiapoque. 5. Fronteira. I. Título.

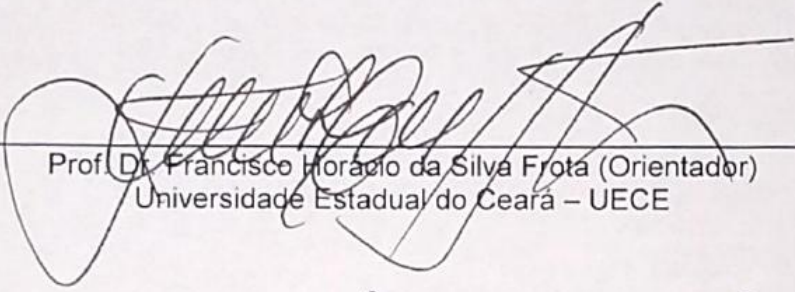
RICARDO PANTOJA DOS REIS

POLÍTICA DE INCLUSÃO DIANTE DA DIVERSIDADE CULTURAL NA
FRONTEIRA BRASIL/GUIANA FRANCESA NO MUNICÍPIO DE OIAPOQUE:
UM ESTUDO SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

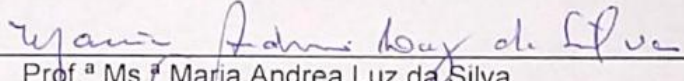
Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Planejamento e Políticas Públicas. Área de concentração: Planejamento e Políticas Públicas.

Aprovada em: 17/01/2020

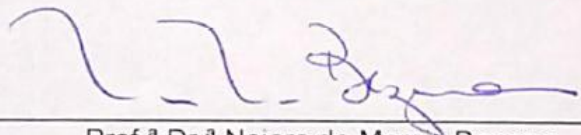
BANCA EXAMINADORA



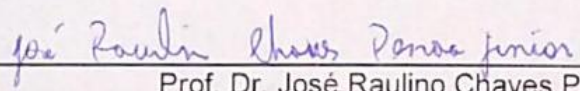
Prof. Dr. Francisco Horácio da Silva Frota (Orientador)
Universidade Estadual do Ceará - UECE



Prof.ª Ms.ª Maria Andrea Luz da Silva
Universidade Estadual do Ceará - UECE



Prof.ª Dr.ª Neirara de Moraes Bezerra
Fundação Getúlio Vargas - FGV



Prof. Dr. José Raulino Chaves Pessoa Júnior
Universidade Regional do Cariri - URCA

Dedico este trabalho a minha princesa Ana Julia, que me mostrou, durante a minha trajetória de mestrado, uma vontade enorme de viver.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser meu alicerce e por me dar forças para estar aqui.

À Dona Júlia, minha mãe, e ao Senhor Juraci pelos ensinamentos, amor e apoio incondicional durante toda minha vida, especialmente nos anos de produção deste trabalho.

À Dayana, minha esposa e companheira, pela paciência, cumplicidade e estímulos, que foram fundamentais nesta caminhada, por oferecer sua compreensão incomparável e seu abraço confortante nos momentos mais difíceis.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Francisco Horácio da Silva Frota.

À Profa. Ma. Maria Andrea Luz da Silva, pela orientação do trabalho, pelas trocas de conhecimento e pela confiança em mim depositada.

Aos amigos do Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas (MPPPP/UECE), em especial, ao Francisco Morais, à Suellem Luz e à Jéssica Meneses pelos conhecimentos e afetos compartilhados, e aos demais colegas que, ao longo destes anos de mestrado, lutaram ao meu lado com uma tremenda força, para que pudéssemos concluir o curso.

Aos colegas de trabalho, da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), especialmente à Professora Luzilene e ao Professor Jhonathan, pelo apoio concedido.

Aos professores doutores Neiara de Morais Bezerra e José Raulino Chaves Pessoa Junior que participaram da Banca de Defesa, pelas contribuições ao trabalho.

Aos meus irmãos Juaci Reis e Andréia Reis; aos outros irmãos (primos, sobrinhos, compadres, tios e cunhados), que contribuíram com companheirismo, confiança, amizade e com risos indispensáveis para que tudo fosse mais leve.

A acadêmica do Curso de Pedagogia do *Campus* Binacional Oiapoque Lindaurea Siqueira Ribeiro pelo auxílio nas entrevistas.

Temos que parar de tratar a diversidade como se fosse um laboratório de coisas e começar a testar nossos sentimentos.

RESUMO

O objetivo central deste estudo é investigar a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) como política pública educacional inclusiva no município de Oiapoque, fronteira com a Guiana Francesa, e avaliar como essa política está sendo desenvolvida pelo estado e município. Sendo assim, considera-se que a efetividade da política de inclusão torna-se modificada em decorrência da diversidade cultural vivenciada por no município de Oiapoque e intensificada com a implantação das instituições Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) e Instituto Federal do Amapá (IFAP). Dessa maneira, investiga-se EJA, apontando sua finalidade e peculiaridade, conforme a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), enquanto política inclusiva no sistema educacional. No âmbito de uma diversidade cultural diferente de outras regiões e no processo de implantação de instituições educacionais, esta dissertação traz como base em suportes teórico-metodológicos uma pesquisa qualitativa, utilizando a técnica de grupo focal, conforme preceitos de Gatti e para compreensão e análise dados são utilizados os postulados de Orlandi denominado análise de discurso. Para compreender a modalidade de Ensino EJA como forma de inclusão diante das transformações ocorrida no município participaram da pesquisa Coordenadores Pedagógicos das escolas do município de estado e discentes do estado. Em suma a pesquisa desenvolvida evidenciou que a Modalidade de Ensino EJA está sendo uma forma de inclusão diante das transformações sociais e educacionais que vem acontecendo no município de Oiapoque diante da diversidade dos sujeitos da região de fronteira.

Palavras-Chave: Diversidade Cultural. Inclusão. Educação de Jovens e Adultos. Oiapoque. Fronteira.

ABSTRACT

The main objective of this study is to investigate the Youth and Adult Education (YAE) modality as an inclusive educational public policy in the municipality of Oiapoque, bordering French Guiana, and to evaluate how this policy is being developed by the state and county. Thus, it is considered that the effectiveness of the inclusion policy becomes modified due to the cultural diversity experienced by the municipality of Oiapoque and intensified with the establishment of the institutions Federal University of Amapá (UNIFAP) and Federal Institute of Amapá (IFAP). Thereby, it investigates YAE, pointing its purpose and peculiarity, according to the current Law of Guidelines and Bases of Education (LGB), as an inclusive policy in the educational system. In the context of a different cultural diversity from other regions and in the process of implantation of educational institutions, this dissertation brings as basis in theoretical-methodological supports, a qualitative research, using the focal group technique, according to Gatti's precepts and for the comprehension and analysis of data was used the Orlandi's postulates called discourse analysis. To understand the modality of YAE Teaching as a way of inclusion facing the transformations that occurred in the municipality, participated in the research Pedagogical Coordinators of schools from the state county and students of the state. In short, the research developed showed that the YAE Teaching Modality is being a form of inclusion facing the social and educational transformations that have been happening in the municipality of Oiapoque in front of the diversity of subjects in the border region.

Keywords: Cultural Diversity. Inclusion. Youth and Adult Education. Oiapoque. Border

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quadro de distribuição de vagas por etnias conforme PSI 2018.....	47
Tabela 2 - Número de matrículas de autodeclarados indígenas no ensino superior.....	48
Tabela 3 - Número de matrículas no ensino fundamental.....	64
Tabela 4 - Número de matrículas no ensino médio.....	65
Tabela 5 - Número de matrículas na EJA, por cor/raça.....	66
Tabela 6 - Número de docentes na EJA/AP.....	67

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APFVV	Associação dos Pilotos de Fluviais de Vila Vitória
COAP	Coordenação de Administração e Planejamento
COGEP	Coordenação de Gestão de Pessoas
COGRAD	Coordenação de Graduação
COMFCOL	Cooperativa de transporte Fluvial me Terrestre de Oiapoque
CONSU	Conselho Universitário
COOPTUR	Cooperativa de transportes e turismo de Oiapoque
COPEA	Coordenação de Pesquisa, Extensão e Ações Comunitárias
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IFAP	Instituto Federal do Amapá
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
NEJA	Núcleo de Educação de Jovens e Adultos
PBP	Programa de Bolsa Permanência
PEE	Plano Estadual de Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PROEJA	Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PSI	Licenciatura Intercultural Indígena
RDO	Regime Diferenciado de Oferta
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	CONTEXTUALIZAÇÃO DO CENÁRIO E SUJEITOS DA PESQUISA.....	25
2.1	Breve histórico da educação de jovens e adultos no Brasil.....	28
2.2	A educação de jovens e adultos no contexto das políticas de inclusão.....	35
2.3	Políticas para educação de jovens e adultos no Amapá e Oiapoque..	41
3	O CONTEXTO SOCIOECONÔMICO.....	45
3.1	Implantação do campus da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) no município de Oiapoque.....	45
3.2	Implantação do campus do Instituto Federal do Amapá (IFAP) no município de Oiapoque.....	52
3.3	Abertura da Ponte Binacional: fronteira Brasil/Guiana Francesa.....	55
3.4	A EJA como forma de ascensão social e inserção no mercado de trabalho: uma necessidade de instituir políticas educacionais no contexto do município de Oiapoque.....	60
4	OS SUJEITOS DA EJA NO MUNICÍPIO DE OIAPOQUE.....	64
4.1	Indicadores da EJA No município de Oiapoque.....	64
4.2	Número de matrículas.....	64
4.3	Número de professores.....	67
5	AVALIAÇÃO DA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE OIAPOQUE.....	68
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	96
	REFERÊNCIAS.....	99

1 INTRODUÇÃO

No monumento localizado no centro da cidade de Oiapoque está escrito “aqui começa o Brasil”. Esse é um dos pontos mais visitados por pessoas que passam pelo município. No entanto, é uma cidade sem atrativo comercial e turístico, configurando-se em uma região que serve de passagem para visitantes que a utilizam para atravessar para a Guiana Francesa ou para a capital do estado, que é Macapá, localizada a 600 km de Oiapoque.

A principal via de acesso para a capital é pela BR-156, a qual possui, atualmente, cerca de 80% de sua via asfaltada e, aproximadamente, 20% de estrada de chão. Durante o período de chuvas, que tem início em meados do mês de dezembro e se estende até julho, o trecho que seria percorrido em aproximadamente duas horas chega a ultrapassar mais de dez horas de viagem, dependendo da situação.

A interação e a proximidade entre Oiapoque e Guiana Francesa facilitam a travessia de garimpeiros e clandestinos para tentarem melhores condições de vida, e, como a clandestinidade é coibida de forma bastante agressiva pela polícia francesa, esta entra em conflito contra esses garimpeiros, o que é bastante comum na região de garimpo.

Em relação aos franceses que visitam a cidade de Oiapoque, a atratividade se dá em razão do comércio local, pois a mercadoria do lado brasileiro tem o preço mais vantajoso que a do lado francês. Outro ponto que faz com que os franceses estejam frequentemente em Oiapoque é o turismo sexual, intensificado durante a noite, em bares, hotéis e restaurantes da cidade.

A região possui uma população indígena bastante intensa em relação a outras regiões do estado. Sobre isso, Apio (2009, p. 9) aponta que “Vivem, atualmente nas Terras Indígenas Uaçá, Galibi e Juminã, município de Oiapoque, norte do estado do Amapá, aproximadamente seis mil: os Galibi Kalinã, os Palikur, os Galibi Marworno e os Karipuna [...]”. Assim, a diversidade cultural se desdobra nas etnias indígenas que habitam aquela localidade, mas vale ressaltar que também outros povos fazem parte deste emaranhado cultural na região de fronteira como afirma Almeida e Rauber (2017), também integra essa diversidade os créolos, antillesses, cearenses, paraenses, maranhense, ribeirinhos e caboclos de diversos lugares que formam o tecido étnico complexo de constituição desta região que não

pode ser definida somente como “terra de índios”, de “não índios”, de caribenhos e amazônicos, mas como um lugar de fronteira, o lugar da diversidade e da alteridade entre os grupos que formam essa sociedade.

É nesse contexto de idas e vindas, de encontros e desencontros na região de fronteira, de “terra de índios” e de “não índios”, de diversas culturas e etnia, da realidade local, das suas potencialidades, por se tratar de uma área de fronteira, uma região diferenciada de outros contextos educacionais, que surge uma nova estrutura educacional. Assim, com a implantação da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) e do Instituto Federal do Amapá (IFAP), que traçam novos desafios para uma educação inovadora, trazendo consigo oportunidades a essa região que vivencia uma reestruturação social, econômica, cultural e comercial, é que destacamos a Educação de Jovens e Adultos como uma política inclusiva, que trará oportunidades de emprego e igualdade a esses sujeitos, por observar, por meio de análises teóricas, o processo de políticas públicas na região de fronteira.

O município de Oiapoque, nos últimos anos, vem passando por inúmeras transformações sociais, culturais e educacionais, fazendo-se necessária uma (re)organização no modo de atuação das políticas públicas educacionais. No referido município, esses indivíduos são diferenciados por diversos grupos sociais, como empresários, comerciários e indígenas, que produzem um contexto que nos faz questionar como essas políticas públicas educacionais para a Educação de Jovens e Adultos estão sendo desenvolvidas de maneira inclusiva em Oiapoque.

Nesse caso, tais políticas públicas teriam de ser apropriadas aos diferentes grupos sociais e regionalidades de forma inclusiva. Desse modo, o município de Oiapoque possui um diferencial que é a diversidade cultural, por se tratar de uma região fronteiriça que fomenta a presença de estrangeiros, indígenas que falam outras línguas conforme cada povo, como o patuá, patuá holandês, língua crioula, outros grupos que também são marcados pela diferença são os garimpeiros, quilombolas e brasileiros naturalizados que estão retornando ao Oiapoque com o intuito de serem inseridos em um novo contexto socioeducacional pelo qual o município vem passando, em decorrência da implantação da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) e do Instituto Federal do Amapá (IFAP).

Como alternativa para esses entraves sociais, o governo federal instituiu diversos programas sociais, como o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos

(PROEJA), em 2005, cujo intuito era promover a elevação da escolaridade aliada à formação profissional. O PROEJA é destinado aos não iniciados no ensino médio.

Ainda em 2005, foi instituído o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), destinado aos jovens com idade entre 18 e 24 anos que concluíram a quarta série, com o objetivo de elevar a escolaridade até concluírem o ensino fundamental.

Em 2008 acontecem modificações no programa e ele passa a atender jovens com idade entre 15 e 29 anos, sendo dividido em quatro modalidades: Projovem Adolescente, Projovem Urbano, Projovem do Campo e Projovem Trabalhador.

Dessa forma, levando-se em consideração esse cenário de mudanças, principalmente no contexto educacional vivenciado pelo município de Oiapoque, esta pesquisa se direciona às políticas públicas educacionais voltadas para a Educação de Jovens e Adultos como forma de inclusão desses indivíduos na área de fronteira, uma região de encontros e desencontros da população regional, índios, quilombolas, e até mesmo estrangeiros vindos da Guiana Francesa, que faz fronteira com o município. Nessa perspectiva, as políticas públicas educacionais direcionadas a essa modalidade de ensino são uma forma de reconhecer a necessidade de implementação de políticas inclusivas diante de uma clientela tão diferenciada.

Costa (2008) afirma que, apesar do aumento potencial das aspirações por mais e melhor escolaridade, a escola pública sofre os efeitos do esvaziamento do Estado, posto que cada vez mais este se afasta da obrigação de fornecer educação pública de qualidade. Valoriza-se, então, a capacidade de vencer as dificuldades por meio de iniciativas pessoais, o que implica esforço redobrado dos sujeitos em busca dos conhecimentos necessários. O individualismo é pregado como regra de mercado para quem quer melhorar suas condições de vida, uma vez que apenas por meio dos méritos individuais é que o sujeito conseguirá superar essas dificuldades.

Ao investigarmos a Educação de Jovens e Adultos como política pública inclusiva na região transfronteiriça, percebemos as transformações sociais, culturais e, principalmente, educacionais no que concerne à oferta dessa modalidade para o ensino médio, em que os sujeitos estão priorizando suas potencialidades de forma a adaptar-se à realidade dos novos tempos, nos quais a pesquisa tem sua relevância pela necessidade de adequação das transformações ocorridas nos últimos anos, em que assistimos ao assentamento de uma nova estrutura educacional no Município

de Oiapoque, que oportuniza um desenvolvimento econômico e principalmente pessoal e social.

No entanto, tais mudanças, apesar de redefinirem um composto de encadeamento social e educacional, não representam uma ruptura com o modelo educacional apresentado pelas secretarias Estaduais e Municipais. É diante de um objeto de diferentes culturas que o tema toma sua relevância em um contexto em que a inclusão dessa diversidade se torna necessária por meio da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nosso foco é trabalhar a inclusão, tendo a EJA como aliada na inserção desses indivíduos no processo de acesso às universidades e institutos instalados no município de Oiapoque.

Para que isso aconteça, as instituições governamentais precisam se reestruturar diante de uma nova demanda educacional, que é a procura por essa modalidade de ensino por uma parte da sociedade que não teve acesso à educação e/ou que não teve oportunidade de concluir seus estudos no tempo apropriado e vê nessa nova estrutura educacional uma oportunidade de cursar uma graduação ou até mesmo um curso técnico dentro do próprio município de Oiapoque.

Esse cenário se justifica mediante a implantação do ensino médio para a Educação de Jovens e Adultos nas escolas do Estado a partir de 2016. Conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2015 o número de matrículas nas escolas urbanas para o ensino fundamental era de 375; em 2016, com a implantação do ensino médio, houve um aumento no número de matrículas para essa modalidade, passando para 586, e em 2017 passa para 616 o número de matriculados para a Educação de Jovens e Adultos. No entanto, em 2018, o número de matrículas caiu para 511. Percebe-se, então, uma diminuição no processo de procura ou até mesmo na permanência dos sujeitos nessa modalidade nos estabelecimentos de ensino.

Nesse sentido, compreendemos que as permanentes transformações educacionais ocorridas nos últimos anos, com a implantação da Universidade Federal do Amapá e do Instituto Federal do Amapá, tiveram uma significativa participação no aumento da procura pela EJA por sujeitos como indígenas, garimpeiros, quilombolas e brasileiros que viviam em *Saint-George*, Guiana Francesa, tendo nessa modalidade de ensino uma forma de acelerar seus estudos para um possível acesso à Universidade Federal do Amapá e/ou Instituto Federal do Amapá.

Com isso, entende-se a necessidade de essa inclusão ser efetivada e passarmos a ter maiores percepções sobre as influências sociais e educacionais no município de Oiapoque, que, apesar de seus interesses diversos, contribuem para oportunizar a esses sujeitos mudanças sociais, culturais e, principalmente, políticas e educacionais.

Assim, para dar suporte a nossa pesquisa interroga-se: como a modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos, desenvolvida pelo estado e município, materializa o ensino que tem como uma de suas finalidades a inclusão dos sujeitos? Tal indagação nos remete a outros questionamentos: Como a modalidade de Educação de Jovens e Adultos está sendo tratada de forma inclusiva no município, por meio das secretarias municipais e estaduais? Como se dá a efetividade das políticas públicas municipais e estaduais para a educação de jovens e adultos? Qual a perspectiva dos alunos da EJA diante da implantação das instituições de ensino UNIFAP e IFAP? Qual é a participação dos gestores diante da formação do docente para essa modalidade?

Então, este estudo tem como objetivo geral investigar a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no processo de inclusão diante das mudanças educacionais, frente à diversidade cultural do município de Oiapoque.

Para delinear os procedimentos e mensurar possíveis variáveis, tivemos como objetivos específicos: analisar a situação econômica e social dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos; identificar as (re)formulações educacionais inclusivas ocorridas em Oiapoque, incentivadas pelo aumento de sujeitos na educação de Jovens e Adultos; avaliar a Educação de Jovens e Adultos como política de Inclusão no município de Oiapoque, diante das transformações provocadas pela implantação de instituições educacionais; verificar os principais motivos que provocam a procura da Educação de Jovens e Adultos no Município de Oiapoque.

Entendemos que as mudanças estruturais, como a implantação de instituições de ensino, implicam um “recombinar” das finalidades da modalidade de ensino EJA, tendo a inclusão como foco principal. Assim, temos observado o aumento de jovens e adultos na região transfronteiriça, que buscam na educação uma forma de serem inseridos no meio social. Esses sujeitos, segregados em sua maioria, são advindos do garimpo, das aldeias, comerciantes ou brasileiros com

dupla nacionalidade que retornam à área de fronteira em busca de sua emancipação e ou ascensão social por meio dos estudos.

Para o sistema de ensino, esses fatores têm ocasionado uma crescente procura por matrículas nas escolas do Estado e Município. Assim, levantamos a hipótese de que a Educação de Jovens e Adultos, que destaca a inclusão em sua finalidade, não está sendo ofertada de forma satisfatória. Então, pressupõe-se que, apesar de o estado e o município constatarem as mudanças sociais, estruturais, culturais e educacionais no Oiapoque, não trabalham de forma articulada para resolver a demanda desses sujeitos.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, consideraram-se alguns pontos subsidiários em uma sequência lógica, caracterizando, primeiramente, o cenário, que é o município de Oiapoque, e a população que faz parte daquela região.

O delineamento proposto para esta investigação foi de natureza qualitativa, classificada como exploratória, utilizando a técnica de grupo focal, com a análise das informações expressas pelos participantes por meio da análise de discurso. Abaixo, encontra-se o detalhamento da metodologia empregada nesta dissertação.

Diante da problemática da investigação, esta pesquisa foi caracterizada como qualitativa. A pesquisa qualitativa permite estabelecer procedimentos flexíveis que favorecem o estabelecimento de um cenário investigativo mais próximo a questões que envolvem a temática. Pois conforme Gil (2002), a análise qualitativa é menos formal e seus procedimentos podem ser definidos de maneira parcialmente simples, pois a análise qualitativa depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação.

Diante do objetivo central – o qual buscou investigar a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no processo de inclusão diante das mudanças educacionais frente à diversidade cultural do município de Oiapoque – a pesquisa foi classificada como exploratória.

As investigações exploratórias geralmente são utilizadas em situações em que as publicações são escassas ou que não apresentam resultados sobre um determinado campo do saber. Utilizam um percurso que favorece o surgimento de resultados que anteriormente não haviam sido ainda publicados. No que se refere a pesquisa exploratória, Gil (2002) discute que a pesquisa tem como finalidade

proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipótese. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao objeto de estudo.

Para análise dos sujeitos envolvidos, utilizou-se a técnica de grupo focal, com a finalidade de entender a relação entre interlocutor e o objeto da pesquisa, levando-se em consideração suas experiências, perspectivas e representações sociais. Com relação a técnica de grupo focal, Fontenelle (2008), argumenta que servem a dois propósitos, um de criar condições para que os envolvidos da pesquisa possam exercer um papel mais ativo nos processos de produção do conhecimento e, ao mesmo tempo, oferecer-lhes oportunidades de conscientização de sua situação atual, dando-lhes maior poder de transformação.

A técnica utilizada seguirá a perspectiva de Gatti (2005). Para a autora, a aplicação desta técnica é realizada por meio da reunião de pesquisadores com participantes que tenham proximidade com a temática a ser investigada; sendo um percurso flexível, mas orientado pelos objetivos propostos.

A utilização da técnica do grupo focal proporciona aos pesquisadores um confronto de ideias, crenças, expectativas e mobilizações sobre o assunto a ser discutido. Diferentemente de entrevistas individuais, a verbalização entre os participantes sobre a temática tende a explicitar, entre eles, negociações sobre pontos de convergência e divergência, proporcionando, assim, uma interação entre os participantes.

É evidente que questões alheias aos investigadores também podem estar encobertas, como a impossibilidade de se perceber a historicidade das relações do participante no grupo e algumas relações de poder implícitas. Entretanto, essas impossibilidades contextuais são esperadas na aplicação da técnica, mas não a inviabiliza. Como qualquer outro procedimento técnico, é esperado que haja limitações.

Espera-se que o pesquisador conduza o grupo de modo a não interferir na exposição da temática por parte dos sujeitos. Dentre as possibilidades de interferência, por exemplo, a condução não programada da temática, baseada em crenças pessoais, pode dificultar a exposição da opinião de todos os participantes.

Sobre os participantes, é fundamental que estes tenham uma experiência cotidiana e que também tenham vivência sobre os fenômenos a serem investigados, no intuito de elucidar detalhes sobre a temática, Gatti (2005), especifica que a ênfase recai sobre a interação dentro do grupo e não em perguntas e respostas entre moderador e membros do grupo. A interação que se estabelece e as trocas efetivas serão estudadas pelo pesquisador em função de seus objetivos. Pois há interesse não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e porque pensam o que pensam.

Como organização do Grupo Focal, Gatti (2005) prevê planejamentos referentes à sua composição; ao local das sessões e registros das interações; à ação do moderador e o desenvolvimento do processo grupal; e ao moderador e às interações grupais.

Sobre a composição do grupo, é necessário haver homogeneidade, o que se traduz em uma característica comum, como gênero, condição social, lugar de residência, escolaridade, dentre outras. Todavia, variações entre os membros, além do ponto de homogeneidade, poderão enriquecer a discussão da temática.

Para a seleção dos participantes do grupo focal, foi feita uma sondagem em todas as escolas que trabalham com a modalidade EJA, em duas municipais: Escola Municipal Professora Maria Leopoldina Amaral Rodrigues; Escola Municipal Onédia Paes Bentes¹; e em uma escola estadual: Escola Estadual Joaquim Caetano da Silva, todas localizadas na zona urbana do município de Oiapoque, as quais ofertam a modalidade de Ensino de Jovens e Adultos, tentando alcançar o máximo de informações que pudessem dar suporte à pesquisa e percepções que se aproximassem da proposta.

Dentre essas escolas, apenas duas acolheram a proposta de contribuir com o trabalho: a Escola Estadual Joaquim Caetano da Silva e a Escola Municipal Onédia Paes Bentes, a qual funciona nas dependências do Serviço Social do Comércio (SESC), por meio do projeto SESC- LER.

Desse modo, a escolha dos participantes se deu pela proximidade de cada um com a temática, com o intuito de que estes falassem sobre suas percepções acerca da Educação de Jovens e Adultos como política de inclusão no

¹ A Escola Onédia Paes Bentes desenvolve suas atividades com a Educação de Jovens e Adultos, no turno da noite, nas dependências do prédio do Serviço Social do Comércio (SESC), em salas cedidas pelo projeto SESC-Ler Oiapoque.

município de Oiapoque. Assim, por meio dessa técnica, em cada grupo, os participantes puderam expressar suas ideias, ponto de vista e percepções.

O primeiro grupo foi formado por duas coordenadoras, um da rede pública de ensino e outra da Unidade SESC LER. Essa escolha se justifica porque esses sujeitos desenvolvem suas atividades em escolas que têm a EJA como modalidade de ensino. A participação das coordenadoras foi de grande relevância para o trabalho, pois possibilitou uma melhor análise sobre percepções dessas instituições, as quais ofertam a Educação de Jovens e Adultos.

O segundo grupo foi formado por três estudantes, com faixa etária de 30 a 50 anos, matriculados na escola Joaquim Caetano da Silva, na modalidade EJA, sendo eles indígenas, quilombolas e trabalhadores da área urbana. Dos cinco que se interessaram em participar da pesquisa, apenas três permaneceram. A desistência se deu pela dificuldade com o horário proposto, haja vista que muitos estudantes da EJA também estão envolvidos em outras atividades no seu dia a dia. O critério de escolha foi alinhado aos objetivos propostos pela pesquisa. Buscou-se que eles discorressem sobre as escolhas pela modalidade e sobre as oportunidades criadas por essa modalidade de ensino, no contexto de instalação do IFAP e da UNIFAP, no município de Oiapoque; explicitando de que forma tais sujeitos se constituem diante desse cenário.

Os locais das sessões e registro das interações foram divididos da seguinte forma: o primeiro grupo, com os coordenadores, ocorreu no auditório do SESC Ler Oiapoque; o segundo, com os discentes, foi realizado em uma sala escola Joaquim Caetano da Silva; o terceiro, com os docentes, deu-se em uma sala do *Campus* Binacional Oiapoque. Houve a preparação do espaço, no intuito de favorecer um ambiente confortável e propício. A importância com a gravação também foi fundamental, de modo que foi possível a futura transcrição das falas dos participantes, garantindo o sigilo.

Acerca da ação do moderador e o desenvolvimento do processo grupal, Gatti (2005) indica que o tempo e quantidade de sessões dependerá da demanda expressa nos objetivos da investigação, assim como da exposição por parte dos participantes e da avaliação do pesquisador. Desse modo, foi realizado apenas um encontro com cada grupo, com duração média de 30 a 60 minutos, o que nos possibilitou alcançar os objetivos propostos.

Desse modo, sobre o moderador e as interações grupais, houve uma preocupação para que os participantes entendessem a temática no grupo focal, de modo que possibilitasse observações que permitissem seu aprofundamento. Assim, contextualizamos a EJA no cenário local.

Os encontros foram gravados, com autorização prévia dos participantes, para garantir a análise e transcrição posterior; para isso, na transcrição, foi importante registrar não somente as falas, mas as reações e o comportamento dos participantes, o que foi relacionado à análise discursiva, de modo que permitiu a relação com o contexto.

Então, na condução de cada grupo, primeiramente foi feita a apresentação da temática pelo moderador, que direcionou a fala dos participantes. No primeiro grupo a fala funcionou com mais fluidez, já no segundo, constituído por estudantes, os silêncios entrecortaram as falas, havendo a necessidade de o moderador reconduzir o fio discursivo, o que foi também analisado posteriormente. No terceiro grupo, formado por docentes, os participantes expressaram suas ideias, dialogando entre si.

A entrevista foi gravada e, posteriormente, transcrita, evidenciando-se os discursos e o que não era possível ver nas palavras da gravação, como gestos, silêncios e expressões, permitindo-nos fazer uma análise mais profunda dos diferentes discursos.

Na transcrição, os sujeitos foram identificados com três letras: M (para moderador); C1 (para coordenador 1); C2 (para coordenador 2); P, para professor (identificados de 1 a 6) e D, para discentes, (numerados de 1 a 3).

A análise teve como eixos a implantação das instituições de ensino, ofertando à sociedade os cursos técnicos e de graduação; a transformação socioeconômica diante da abertura da Ponte Binacional e a EJA como forma de inclusão diante do cenário de transformação social, econômica e educacional no município de Oiapoque.

Para a análise das informações oriundas do grupo focal foi utilizada a técnica de Análise de discurso. Para Orlandi (2001, p 15-16). “[...] Análise de Discurso não trabalha com a língua enquanto sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos.” (ORLANDI, 2001, p. 15-16). Assim, levar-se-á em consideração não apenas o que está transcrito, mas os processos e as condições de produção dos

discursos, considerando também sua historicidade e contexto. Essa técnica possibilitou a análise dos pontos de vista, ideologias, atitudes, representações e experiências dos participantes, bem como as contradições dos discursos.

Sobre as contribuições do delineamento proposto, a natureza qualitativa pode permitir que o campo investigativo opere diante de flexibilizações que não são possíveis nas pesquisas de natureza quantitativa, pois estas últimas costumam estabelecer passos pré-definidos e que impossibilite o surgimento de fenômenos não esperados na preparação da investigação.

A flexibilidade da pesquisa de natureza qualitativa se encontra em sintonia com as classificações exploratórias, uma vez que permite a manifestação de fenômenos pouco estudados ou de lacunas de estudos que ainda se encontrem em suas fases iniciais de compreensão.

Neste cenário, o grupo focal ofertou como contribuição principal a expressão da vivência dos coordenadores, professores e alunos frente ao processo de inclusão na perspectiva da EJA e às mudanças educacionais. Por fim, a perspectiva de análise das informações por meio de análise de discurso possibilitou a descrição dos pontos de vista dos participantes, com seus conflitos de ideias, as aproximações e distanciamento estabelecidos diante das crenças dos participantes sobre a temática tratada coletivamente.

Já sobre as limitações desta investigação, podem ser descritas por meio principalmente da fluidez existente na utilização do delineamento proposto. A falta de rigor – que costumeiramente se caracteriza como evidente e trabalhos quantitativos – exige do pesquisador atenção aos detalhes, assim como um pensamento complexo ao trabalhar com perspectivas distintas concomitantes, tanto na aplicação da técnica do grupo focal como na análise das informações.

E o contexto das limitações que se impõem é intensificado diante também da experiência do pesquisador. Assim, é possível que algumas lacunas sobre a investigação surjam posteriormente; o que pode gerar oportunidade de futuras investigações sobre a temática, proporcionando maior compreensão dos fenômenos da EJA no Oiapoque.

Quanto à estrutura da dissertação, esta traz, na primeira seção, a introdução, com os elementos constitutivos desta investigação. Na segunda seção, será feita uma abordagem sobre a Educação de Jovens e Adultos no contexto das políticas públicas educacionais no Brasil, fazendo um breve histórico da EJA no

país, com foco principal na política de inclusão na modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Por fim discorreremos sobre as possíveis políticas educacionais direcionadas para essa modalidade no Estado do Amapá e, especificamente, no Oiapoque.

É necessário entender a EJA como política de inclusão e não de implantação, em que as indagações ao campo de pesquisa devem partir de suas especificidades, levando em consideração o histórico da modalidade de ensino, as bases legais para sua efetivação e a forma como as políticas estão sendo desenvolvidas.

Na terceira seção abordamos o contexto social, econômico e educacional, dando ênfase à implantação, no município de Oiapoque, do *campus* da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), com os cursos de graduação; e a Implantação do Instituto Federal do Amapá (IFAP), com os cursos técnicos; assim como a abertura da Ponte Binacional: Fronteira Brasil/Guiana Francesa e as implicações decorrentes de sua abertura diante dos catraieiros, trabalhando a atual situação dos indivíduos envolvidos, mostrando uma realidade de problemas sociais em decorrência da falta de políticas públicas para os ribeirinhos e do descaso do estado e do município.

Partido dessa realidade, trataremos a EJA como forma de ascensão social e inserção no mercado de trabalho, abordando a necessidade de instituir políticas educacionais no contexto do município de Oiapoque. Diante do aumento da estrutura educacional, dos sujeitos envolvidos no processo e o contexto socioeconômico do município, essa conjuntura nos remete a um novo momento educacional e a sujeitos que estão se inserindo nas escolas por meio da EJA, os quais não concluíram seus estudos no período adequado e que agora estão retornando às instituições de ensino para terem acesso a um curso de graduação ou técnico. Assim, há um aumento de indígenas, quilombolas, ribeirinhos e brasileiros que residiam na Guiana Francesa e estão vindo para o centro do município em decorrência da implantação das Instituições de ensino: UNIFAP e IFAP.

Na quarta seção tratamos dos sujeitos da EJA no município de Oiapoque, traçando os indicadores quanto ao número de matrículas, professores e escolas que ofertam essa modalidade de ensino e em quais etapas, mostrando o aumento ou declínio em decorrência das políticas públicas educacionais.

Por fim, na quinta seção, partimos para a avaliação e análise da modalidade de ensino no município de Oiapoque, diante de todo o processo de

transformações ocorridas nos últimos anos com implantação das estruturas educacionais, diminuição da oferta de trabalho, em decorrência da abertura da Ponte Binacional e a decadência da exploração de ouro nos garimpos da região. É a partir desses pontos que avaliamos como essa modalidade de ensino está sendo acionada de forma a responder seu verdadeiro objetivo.

Ao final, teceremos algumas considerações sobre as políticas públicas educacionais em relação à modalidade de ensino EJA, como ela está sendo trabalhada dentro do processo de inclusão, que é foco da pesquisa, e, da mesma forma, propor questões que facilitem não somente a inserção desses indivíduos nos estabelecimentos de ensino, mas a permanência de uma forma que atinja a inclusão.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO CENÁRIO E SUJEITOS DA PESQUISA

O município de Oiapoque fica localizado no extremo norte do Brasil, no Amapá, a 600 km da capital do estado, sendo a Rodovia BR 156 a única forma de acesso terrestre, cuja construção se estende desde 1945 até os dias atuais. Vale ressaltar que essa rodovia ainda não possui sua pavimentação completa, restando 110 km de estrada de chão. No período de inverno mais intenso, torna-se quase impossível sua trafegabilidade.

Conforme Nascimento e Tostes (2017), o município é constituído, além da sede, por Vila Velha do Cassiporé, Taperebá e pelo Distrito militar de Clevelândia do Norte. Grande parte de suas terras é ocupada pelos parques nacionais: Montanhas do Tumucumaque e Cabo Orange, além das terras indígenas, Uaçá, Galibí e Juminã. Esse é o cenário de Oiapoque, que faz fronteira com a cidade de *Saint-George*, entre os quais se estabelece uma interação bastante expressiva, que se fortalece ainda mais com a abertura da Ponte Binacional.

Oiapoque também conta com a presença militar do Batalhão de Infantaria de Selva na área de fronteira, no distrito de Clevelândia do Norte, que auxilia outros órgãos de fiscalização na região, além de contar com as polícias Militar, Civil, Rodoviária Federal e Federal no combate aos crimes transfronteiriços como o contrabando de ouro, bastante presente na região, e o narcotráfico. Apesar da intensa fiscalização das polícias, o fluxo de drogas é intenso naquela região, além de garimpagem ilegal, tráfico de armas, câmbio ilegal e prostituição infantil.

O cenário da região também se desenvolve de maneira que:

Podemos dizer que a região de Oiapoque participa de uma cultura caribenho-amazônica pautada em suas raízes sócio-históricas, fatores estes que, no mínimo, se distinguem em muitos aspectos de sua capital Macapá, [...] na contemporaneidade os brasileiros atravessam o rio Oiapoque e seguem à capital da Guiana Francesa, Caiena, em busca de remuneração em 'francos/euros' ou destinam-se a interlândia para o garimpo. Por outro lado, os franceses e/ou crioulos e guianenses vêm ao Brasil em busca de 'turismo' diverso e de comércio em 'reais' frente a moeda brasileira desvalorizada. Esse turismo está associado ao setor de diversão, como o ecoturismo e o turismo sexual. (ALMEIDA; RAUBER, 2017, p. 480).

Então, considera-se como fator essencial, o qual surgiu a partir de investimentos da cooperação binacional entre Brasil e França, a construção da Ponte Binacional, com extensão de 378 metros, que liga a cidade de *Saint-George*

ao município de Oiapoque. O início da construção da ponte se deu em 2008 e sua conclusão em 2016, com inauguração no dia 18 de março de 2017, após diversos encontros para assinaturas dos acordos entre o Brasil e França.

Sobre isso, pode-se dizer que:

[...] a efetivação da Ponte Binacional abre possibilidade concreta para o desenvolvimento econômico e social do município de Oiapoque [...]. Por outro lado as políticas públicas em área transfronteiriça não vislumbram a inserção de mecanismos de desenvolvimento urbano em escala local. (SUPERTI; SILVA, 2015 *apud* TOSTES; FERREIRA, 2016, p.89).

Com a abertura da ponte Binacional, a situação financeira dos catraieiros que utilizavam o trabalho de travessia de brasileiros e franceses para as cidades de Oiapoque para *Saint-George* e de *Saint-George* para Oiapoque diminuiu drasticamente. Hoje essas famílias estão sentindo no orçamento familiar as consequências de uma política que não foi pensada para esse contexto social e econômico.

Figura 1 - Ponte Binacional, fronteira Brasil/Oiapoque e França/Saint George



Fonte: Ricardo Reis (2018)

Nesse caso, surge outro problema.

A questão dos catraieiros que fazem a travessia na fronteira entre as cidades gêmeas de Oiapoque e Saint-Georges é outro impacto previsto pela construção da ponte, na medida em que suas funções poderão ser reduzidas. Cerca de 200 famílias subsistem dessa atividade, cujo fomento do turismo de aventura e do ecoturismo tem o potencial de absorver esse setor e poderia ser importante indutor do desenvolvimento endógeno. (SUPERTI; SILVA, 2015. p. 144).

A implantação de políticas públicas para essa parte da sociedade é de extrema importância para minimizar os problemas ocasionados pela abertura da Ponte Binacional, pois isso gerou impactos na economia familiar dos catraieiros. As situações surgidas em decorrência da abertura da ponte necessitam reflexão de uma nova conjuntura, que se efetivou a partir do desenvolvimento pelo qual passa o município de Oiapoque.

Destarte, considerar as políticas públicas para os catraieiros, nesse contexto, consiste em tentar diminuir os impactos que lhes foram causados, pois muitos não possuem a escolaridade necessária para se efetivarem ou terem oportunidade de trabalho em outras áreas que o município oferece.

O processo de travessia na fronteira por parte dos catraieiros já acontece há muitos anos por meio de catraias². A dinâmica ocorre no processo de idas e vindas, pois brasileiros trabalham do lado francês e retornam para o lado brasileiro à noite. Turistas e servidores vão à cidade de *Saint-George* para comprar especiarias, principalmente bebidas, outros vão com a intenção de atravessar ilegalmente para Caiena com a finalidade de conseguirem trabalho na cidade.

Segundo Silva (2008), citado por Tostes e Ferreira (2016), um dos fatos mais marcantes nos últimos dez anos foi a expulsão de mais de 500 brasileiros que viviam em *Saint-George*, decorrente da ação da política francesa, mais intensa em relação aos migrantes, impulsionada pelos altos índices de crimes cometidos por brasileiros no lado francês, além de outras ilegalidades e patologias sociais. Em decorrência de muitas fiscalizações da polícia francesa, brasileiros tiveram que retornar à cidade de Oiapoque, fazendo com que muitas famílias tivessem que invadir terras para construir suas casas, provocando o surgimento de novos bairros sem nenhuma infraestrutura, como é o caso do bairro do Infraero, o qual até hoje se mantém sem regularização.

Essas ações por parte das autoridades francesas ocorrem devido a várias atividades ilegais realizadas por brasileiros em seu território, ocasionando, cada vez mais, uma situação conflituosa entre eles.

² “Catraias” trata-se de uma lancha de alumínio e cobertura algumas pequenas com capacidade para até oito pessoas e outras com porte maior com capacidade para até vinte pessoas, embarcação utilizado pelos catraieiros para fazerem a travessia de passageiros e mercadorias pelo rio Oiapoque entre as cidade de *Saint-George/Oiapoque* e *Oiapoque/Saint-George*.

A fronteira é uma passagem de pessoas de uma diversidade cultural fantástica, região da qual fazem parte garimpeiros, ribeirinhos, guianenses, quilombolas e indígenas. Sobre a população indígena que vive nessa localidade, ressalta-se a ativa participação desses povos, e movimentos em prol de políticas indigenistas são frequentes.

Na área da educação, após diversas ações, a Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) criou o curso de ensino superior denominado Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, implantado no *Campus* Binacional de Oiapoque, que segundo seu Projeto Político Pedagógico tem como objetivo formar e habilitar professores indígenas, prioritariamente dos povos e comunidades do Amapá e do Norte do Pará, para o magistério na Educação Básica em escolas indígenas. Com a implantação do curso, que acontece nos meses de janeiro, fevereiro e julho, os estudantes indígenas se deslocam para o município de Oiapoque, onde alugam casas e kit nets por temporada.

No Oiapoque, os povos indígenas que habitam nessa região são denominados Galibi Marworno, Palikur, os Karipuna e os Galibi do Oiapoque, que segundo Gallois e Grupioni (2009, p. 31), conforme citado por Frabetti, Margarit e Cunha (2014):

[...] o contingente demográfico dos Karipuna somava 1.960 indivíduos, enquanto Galibi Marworno tinham uma população de 1.836 indivíduos e aos Palikur correspondiam 1.293 indivíduos; finalmente, os Galibi do Oiapoque (todos eles vivendo no interior da Terra Indígena Galibi) eram representados por 69 indivíduos.

A cidade de Oiapoque possui características peculiares diante da diversidade cultural que forma a população oiapoqueense e que, por se tratar de uma área de fronteira, contribui para que essas qualidades inerentes à região, onde as idas e vindas por parte dos indivíduos favorece a interação entre as cidades de *Saint-George* e Oiapoque.

2.1 Breve histórico da educação de jovens e adultos no Brasil

Historicamente, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi marcada por uma trajetória de transformações que influenciaram essa modalidade de ensino e desfavoreceram o desenvolvimento de uma educação de qualidade para esses

indivíduos. Desde 1940, quando surgem as primeiras iniciativas estatais, a EJA passa por diversas transformações. No geral, essas mudanças com distintos projetos e programas visavam apenas a acelerar os estudos e compensar a escolarização não efetivada na infância. Ao longo da história, a ação do Estado, no âmbito educacional, pouco considerou as necessidades dos sujeitos excluídos no/do processo de ensino.

Segundo Guimarães (2008), ao analisar os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE):

No ano de 2007 mais de 14 milhões de brasileiros, com 15 anos ou mais, eram considerados analfabetos. Quase 57 milhões de brasileiros, 35,62% da população, com idade de 10 anos ou mais, têm o máximo de 4 anos de estudo; 16 milhões, 10% da população, tem menos de 1 ano de instrução escolar. Neste mesmo ano cerca de 4,4 milhões de jovens, acima de 16 anos, e adultos estavam matriculados em turmas de alfabetização ou do ensino fundamental (GUIMARÃES, 2008, p.51).

Ainda que historicamente excluídos, esses sujeitos compreendem a necessidade de buscar escolarização. Estes, segundo Melo (1997, p. 83) “sabem do valor positivo que os grupos dominantes conferem à escrita e, como marginalizados, não podem ficar excluídos desse processo, porque têm a clareza de que o mundo de hoje é o mundo da escrita”. Dessa maneira percebe-se que o sujeito concebe a escola como um instrumento de inserção social em decorrência do acesso à leitura e à escrita.

Conforme Soares (2006), a Educação de Jovens e Adultos possui uma trajetória histórica, marcada pela luta em prol de um ensino personalizado, que contemple a realidade do aluno adulto trabalhador, para que ele possa se identificar como sujeito participativo e autônomo, capaz de transformar sua realidade por meio de seu aprendizado. Essa modalidade de ensino e sua diversidade representam a discussão e o embate de ideias que buscam horizontes emancipatórios.

Paiva (2006, p. 01) afirma que “na Educação de Jovens e Adultos (EJA), a história não só registra os movimentos de negação e de exclusão que atingem esses sujeitos, mas se produz a partir de um direito conspurcado muito antes, durante a infância”. A educação pública foi criada para obrigar as classes populares a aceitarem a ideologia dominante, por meio da coerção social, mas havia também a necessidade de fazê-la por meios legais.

Os indivíduos das classes menos favorecidas são excluídos das instituições de ensino desde a infância, posto que a escola é um meio pelo qual o Estado se utiliza para selecionar aqueles sujeitos que possivelmente servirão para atender aos seus interesses. (CONNELL, 2008).

A educação para jovens e adultos no Brasil carrega em seu bojo um caráter compensatório. Embora haja relatos dessa modalidade de ensino já no Brasil Colônia, ela se dava de forma assistemática, valorizando a educação religiosa. No período Imperial, mesmo com a garantia da Constituição de 1824, pouco se avançou na aquisição de boa escolarização para essa faixa etária. Segundo Haddad e Di Pierro (2000) algumas Províncias, influenciadas pelo ideário iluminista, tiveram a iniciativa de oferecer um ensino escolar de qualidade, tanto para crianças quanto para jovens e adultos.

Em 1891, a primeira Constituição Republicana, trazendo o pressuposto do federalismo, se desincumbe dos investimentos na educação primária, repassando aos estados e municípios essa tarefa. Contudo, a precariedade orçamentária dessas instituições não ofereceu perspectivas favoráveis para o ensino escolar de jovens e adultos.

Haddad e Di Pierro (2000) registram a construção de reformas educacionais paliativas, apesar da situação pouco animadora.

Apesar do descompromisso da União em relação ao ensino elementar, o período da Primeira República se caracterizou pela grande quantidade de reformas educacionais que, de alguma maneira, procuraram um princípio de normatização e preocuparam-se com o estado precário do ensino básico. Porém, tais preocupações pouco efeito prático produziram, uma vez que não havia dotação orçamentária que pudesse garantir que as propostas legais resultassem numa ação eficaz. (PIERRO, 2000, p. 109-110).

Sabe-se, pois, que, historicamente, as iniciativas do Governo Federal quanto à Educação de Jovens e Adultos tiveram caráter marginal. Apenas a partir da década de 40 instituem-se as primeiras ações públicas voltadas para esse segmento socioeducacional. Além de tardiamente, as primeiras ações do Estado terão um princípio político e pedagógico eminentemente compensatório, caráter que predominará nas iniciativas subsequentes.

No início da década de 1960 diversos movimentos vinculados à educação popular visavam a orientar e conscientizar a população sobre a realidade brasileira. Com a finalidade de transformar as estruturas sociais, esses movimentos foram

combatidos pela Ditadura Militar. Por meio do regime ditatorial foram reafirmados na educação conceitos totalmente opostos aos que estavam sendo desenvolvidos, implementando, assim, um período de desenvolvimento de aceitação das ideologias do período.

Nesse trajeto, é oportuno destacarmos a formulação de outra possibilidade. Segundo Di Pierro (2005), nos anos 60 alguns segmentos sociais, influenciados pelas ideias de Paulo Freire, introduziram novas experiências no campo educacional, objetivando a criticidade e transformação social.

As ideias de Freire relatam que a educação deve ser um ato contínuo, no qual o sujeito esteja sempre num processo permanente de aprendizagem para que ele se torne um cidadão crítico da realidade que o cerca, tornando-se dessa forma participante ativo para “que não se esgote num especialismo estreito e alienante” (FREIRE, 1989, p. 25).

Nessa perspectiva, Bello (1993) destaca o surgimento do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que foi criado pela Lei número 5.379, de 15 de dezembro de 1967, o qual podemos considerar como mais uma arma de efetivação das ideologias de dominação do Estado. Especificamente no período do regime militar, a inserção desse programa de ensino objetivava apenas a formação meramente funcional, e, de acordo com suas propostas, visava apenas a oferecer às pessoas o acesso à leitura e à escrita, destacando esses fatores como instrumentos necessários para conquistar qualidade de vida. Essa política caracterizou-se como um retrocesso, por não dar continuidade às ideias freirianas e por objetivar a legitimação do sistema ditatorial.

De acordo com Di Pierro (2005), em 1971, com a reformulação do Ensino de 1º e 2º graus, foi regulamentado o ensino supletivo, que tinha a função de repor a escolaridade não realizada na infância e adolescência. Com isso, cresceu o número de procura por essa modalidade de ensino, no intuito de atender às reivindicações da sociedade, que exigia mais escolarização para os jovens e adultos, tendo em vista a exigência do mercado de trabalho, que exigia cada vez mais formação educacional do indivíduo, pois houve um aumento da exigência de escolaridade de 4 para 8 anos.

Entretanto, “a ampliação da escolaridade obrigatória de quatro para oito anos de estudos, [...] teve reflexos nas exigências de certificação do mercado de trabalho” (DI PIERRO, 2005, p. 1118), além das críticas que o governo vinha

recebendo pelo grande índice de analfabetismo no Brasil. Nesse cenário, o início do século XXI será, no campo da EJA, marcado por uma série de campanhas e programas provisórios.

Esse processo é reforçado com o fortalecimento do novo modelo econômico que emerge na década de 70, em que se faz necessário o maior nível de escolarização. Por isso, os jovens e adultos que tiveram seu direito à educação negado ainda na infância recebem uma nova oportunidade de inserção na escola, por meio de uma modalidade de ensino que visa a oferecer aceleração dos estudos para uma possível inserção no mercado de trabalho. É o predomínio da educação bancária, segundo Paulo Freire (1987).

As exigências de melhor qualificação educacional, porém, não foram acompanhadas de melhorias qualitativas no que se refere à oferta da educação de jovens e adultos. Nesse sentido, desperta-se o interesse de organização da sociedade civil em busca de melhorias para a educação nacional, e, com isso, vê-se uma possibilidade de melhorar a qualidade da EJA.

Em um dos Fóruns em Defesa da Escola Pública, que aconteceu em 1988, educadores começam uma discussão; posteriormente, levantam uma proposta com as diretrizes a serem levadas em consideração pelos parlamentares para a construção de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que atendesse às necessidades da sociedade. Essa proposta foi levada à Câmara Federal no mesmo ano pelo deputado Octávio Elísio, por meio do projeto de lei número 1.158/88, fixando as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Esse projeto continha todos os princípios levantados pelos educadores, acrescentados mais 12 artigos pelo próprio deputado.

Na Câmara Federal o projeto supracitado tramitou durante anos e foi modificado diversas vezes. A princípio, foi considerado um projeto progressista, pois recebia contribuições da sociedade educacional organizada, mas depois foi substituído pelo Projeto do senador Darcy Ribeiro. Este projeto continha diretrizes contrárias ao primeiro e atendia a interesses privados, desconsiderando, com isso, as propostas dos educadores progressistas, já que o senador defende uma concepção de democracia representativa, na qual a participação da sociedade deve se dar apenas no momento de votar para escolher seus governantes, deixando a cargo destes últimos as decisões a serem tomadas.

A partir dos anos 80, identificamos novidades em relação a essa modalidade educativa, a de maior relevo é a promulgação da Constituição Federal, na qual é garantida a obrigatoriedade, e não somente a gratuidade, do Ensino Fundamental aos que a ele não tiveram acesso em idade própria, incluindo, portanto, jovens, adultos e, todas as pessoas, respeitando suas singularidades.

Apesar da existência de inúmeras experiências educativas formais e não-formais na história da educação brasileira, ainda persistem os desafios da alfabetização e elevação de escolarização de grande parte da população. No âmbito da Educação de Jovens e Adultos esse processo ganhou força com a promulgação da Constituição Federal de 1988, pois esta assegura o ensino fundamental público e gratuito em qualquer idade, inserindo-se, então, pessoas jovens e adultas. (DI PIERRO, 2005).

Com a aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), em 20 de dezembro de 1996, substituiu-se o ensino supletivo por Educação de Jovens e Adultos (EJA), com o objetivo de ser trabalhada por meio de uma nova concepção de educação ao longo da vida (SAVIANI, 1997). Junto com a LDB é implantado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), criado pela Lei 9.424/1996. Esse fundo tinha como objetivo promover a universalização, a manutenção e a melhoria qualitativa do ensino fundamental, porém não destinou recursos para o atendimento de jovens e adultos. Assim, o FUNDEF feria a Constituição Federal de 1988, que assegura a todos o direito à educação fundamental e o dever do Estado em ofertá-la.

No ano de 2000 foram estabelecidas, pela Resolução CNE/CEB Nº 1, de 05 de julho as Diretrizes Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos que especifica:

Art. 1º Esta Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos a serem obrigatoriamente observadas na oferta e na estrutura dos componentes curriculares de ensino fundamental e médio dos cursos que se desenvolvem, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias e integrantes da organização da educação nacional nos diversos sistemas de ensino, à luz do caráter próprio desta modalidade de educação (BRASIL, 2000).

Em fevereiro de 2001, o Ministério da Educação (MEC) instituiu o Programa Recomeço, cujo objetivo foi incentivar os jovens com mais de 15 anos e

adultos que não tiveram acesso ou foram excluídos precocemente da Educação Fundamental a voltarem a estudar. O Recomeço consistiu no repasse de verbas para atender a 14 estados das regiões Norte e Nordeste e 389 municípios de microrregiões com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) que foi inferior a 0.5. (BRASIL, 2009).

Seguindo a mesma perspectiva, em 2003 foi criado o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos (Fazendo Escola). Esse programa teve como objetivo “contribuir para enfrentar o analfabetismo e baixa escolaridade em bolsões de pobreza do País onde se concentra a maior parte da população de jovens e adultos que não completaram o Ensino Fundamental”. (BRASIL, 2009).

Em 2005 foi criado o Programa Escola de Fábrica, “destinado à qualificação profissional, em nível básico, de estudantes pobres de 16 a 24 anos [...]” (DI PIERRO, 2005, p. 1129). Os alunos inseridos nesse programa aprendem uma profissão (ensino técnico) e ganham uma bolsa no valor de R\$ 150,00.

Em 2006, com a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), houve a destinação de recursos a EJA, porém com custos-benefícios menores que a educação regular, com a justificativa de que investindo mais na educação de crianças e adolescentes poderiam prevenir que esses alunos futuramente abandonassem a escola e, posteriormente, aumentassem a demanda da EJA.

Desse modo, os programas vão desenvolvendo seu caráter emergencialista, desconsiderando as especificidades dos sujeitos. Nesse contexto, o que podemos perceber é a falsa preocupação do Estado com o funcionamento do programa, o que se evidencia quando mencionamos os próprios critérios de contratação dos professores, em que não é exigida uma formação especializada. Assim, o Estado transfere sua responsabilidade em manter a educação de jovens e adultos para a sociedade civil e instituições privadas. (RUMMERT; VENTURA, 2007).

2.2 A educação de jovens e adultos no contexto das políticas de inclusão

Em linhas gerais, é preciso ver a inclusão como uma mudança e/ou transformação do sistema educacional político-social, todavia é imprescindível a busca de meios para alcançar todos os sujeitos, de modo que eles possam ser atendidos de acordo com suas especificidades e diversidades, valorizando suas potencialidades.

E é nesse ambiente de potencialidades e diversidades que as políticas educacionais são necessárias para que a inclusão seja, de fato, vivenciada. É importante que se leve em consideração uma prática educativa inclusiva que considere a heterogeneidade e a diversidade cultural desses indivíduos, tendo em vista as diretrizes legais acerca da Educação de Jovens Adultos e a construção de uma compreensão de educação inclusiva em que todos participem com igualdade de direito, os quais estão garantidos em nossa Constituição Federal, voltada ao desenvolvimento pleno da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mercado do trabalho.

Nesta perspectiva de inclusão é imprescindível o acompanhamento e o assessoramento das políticas para a EJA por parte do estado e município com o objetivo de orientar na análise e na busca de soluções e aprimoramento das ações que surgirem no processo.

Rummert (2002) diz que a lógica dominante que rege as políticas públicas no Brasil pauta as ações no campo educacional estritamente pela relação custo/benefício, considerando os adultos com baixa ou nenhuma escolaridade pessoas com pouco significado para o mercado, aos quais não compensa agregar o valor da educação. Por isso, não é dado aos alunos da EJA condições satisfatórias de desenvolvimento na educação, posto que para o Estado esses sujeitos não mais servem para cumprir tarefas as quais o mercado exige que sejam realizadas.

A formação que é ofertada a esse sujeito não o faz desenvolver uma concepção crítica, efetivando assim, cada vez mais, sua aceitação da realidade. Posto que, quando inibe a criticidade do educando, ela satisfaz aos interesses dos opressores que trabalham com o aluno da EJA como uma pessoa inferior e que precisa armazenar uma quantidade de conhecimento maior, com o objetivo de recuperar o tempo perdido.

A educação inclusiva decorre de uma perspectiva das diversidades culturais, das necessidades individuais e locais de uma determinada sociedade. Assim, essa educação constitui, antes de tudo, o respeito às diferenças, e, sobretudo, o respeito aos saberes e à diversidade de cada sujeito dentro do ambiente escolar ou social. Significa estar em constante aprendizado, usufruindo dos conhecimentos construídos e agregados para o crescimento pessoal, enquanto professor; e social, enquanto mediador e facilitador do processo ensino e aprendizagem.

É como enfatiza, Silva (2003) dizendo que:

O aluno que tem suas tradições culturais próprias reconhecidas e valorizadas no âmbito do processo de ensino encontra possibilidades de inserção mais ágil no cotidiano escolar. Nesse sentido, a elaboração de um programa curricular que valoriza as contribuições de várias culturas de forma explícita dinamiza e potencializa o conhecimento numa perspectiva multicultural e intercultural (SILVA, 2003, p.30).

Nesse contexto de inclusão, destacamos um grupo específico: jovens e adultos que buscam a escola com objetivos específicos e esperam que as Instituições/Estado respondam a essas expectativas. Para tal, é fundamental compreender os anseios desses sujeitos quanto à escolarização, bem como a avaliação que fazem sobre o processo no qual estão inseridos. Percebemos que vários são os fatores responsáveis pelo retorno desse sujeito à escola, que pode estar atrelado a sua inserção ou permanência no mercado de trabalho, à participação no novo cenário de instituições educacionais ou até mesmo à ressocialização desse indivíduo.

Sendo assim, esses jovens e adultos procuram a escola como um horizonte, uma oportunidade de aceitação e emancipação da condição de excluído, uma vez que, em nossa sociedade, estar atrasado na escola ou ter pouca escolaridade é marca de insucesso, ou seja, o educando é visto como alguém inferior e sem perspectiva. “São Jovens e adultos que têm uma trajetória muito específica, que vivenciam situações de opressão, exclusão e marginalização, condenados à sobrevivência, que buscam horizontes de liberdade e emancipação no trabalho e na educação”. (ARROYO, 2006, p. 23).

Nessa direção, Oliveira (2009) afirma:

Por isso, no âmbito das reformas e políticas educacionais, em curso no Brasil, nas últimas décadas, há todo um empreendimento visando a elevação da escolaridade da força de trabalho e da qualidade de ensino nos sistemas e nas instituições educativas, em geral, com o objetivo de garantir as condições de promoção da competitividade, de eficiência e de produtividade demandadas e exigidas pelo mercado e pelo capital produtivo (OLIVEIRA, 2009, p.241).

Assistindo a esse cenário, ressalta-se a necessidade de políticas educacionais que interfiram no modo do sistema de produção, para que tenhamos um indivíduo com diversas habilidades, ou seja, que possa desenvolver diversas atividades por meio de um conhecimento tecnológico, compatível com sua área de atividade. Assim, o indivíduo percebe a educação como uma porta de oportunidade para uma mobilidade social dentro do sistema capitalista.

Conforme Soares (2006), a EJA possui uma trajetória histórica, marcada pela luta em prol de um ensino personalizado, que contemple a realidade do aluno adulto trabalhador, em que este possa se identificar como sujeito participativo e autônomo, capaz de transformar sua realidade por meio de seu aprendizado. Essa modalidade de ensino e sua diversidade representam a discussão e o embate de ideias que buscam horizontes emancipatórios.

O aluno da EJA não pode ser considerado qualquer jovem ou adulto, pois são pessoas que tiveram o direito de acesso à escola negado por fatores sociais, políticos e econômicos. Esses sujeitos buscam na escola uma significação social para suas práticas, suas vivências e seus saberes, assim como a possibilidade de concretização de diferentes sonhos que, na maioria das vezes, referem-se à superação de suas adversas condições de vida. (RUMMERT, 2002).

Nessa perspectiva, entende-se que, para a efetivação da política pública de inclusão, é necessário também um programa de formação especial, capacitação continuada e acompanhamento contínuo, de forma a orientar, acompanhar o trabalho desenvolvido e avaliá-lo, visando paulatinamente se o processo está sendo satisfatório ou de acordo com as metas traçadas. Isso favorecerá não somente os indivíduos nessa modalidade, mas também a educação escolar como um todo.

Como diz Lima (2006), ao afirmar que a política educacional deverá se pautar nos princípios da inclusão e construção da cidadania, tendo como eixos a democracia do acesso e a permanência com sucesso; a gestão democrática do sistema estadual e municipal de educação; a valorização profissional dos educadores e a qualidade social da educação e que ofereça uma educação que

possibilite sua inserção na dinâmica cotidiana nos mais diversos aspectos: econômico, político, social e principalmente educacional.

Nesse sentido:

Se realmente desejamos uma sociedade justa e igualitária, em que todas as pessoas tenham valor igual e direitos iguais, precisamos reavaliar a maneira como operamos em nossas escolas, para proporcionar aos alunos com deficiência as oportunidades e as habilidades para participar da nova sociedade que está surgindo. Se queremos apoio e igualdade para todas as pessoas, a segregação nas escolas não pode ser justificada. (STAINBAN, S; STAINBAN, W, 1999, p. 29).

As políticas educacionais, quando trabalhadas de forma inclusiva e transformadora, de modo que alcance os atores sociais envolvidos, nesse caso jovens e adultos, minimizam o processo de exclusão social. Contudo é necessário que haja garantias de que esses alunos terão subsídios para a permanência na escola ou mesmo se essas instituições os atenderão de forma qualitativa, ou seja, não tentarão mascarar a realidade de exclusão em que esses sujeitos têm vivido.

Assim, a educação inclusiva na modalidade da Educação de Jovens e Adultos no sistema regular de ensino brasileiro obteve significativos avanços no que diz respeito à inserção desses alunos nas escolas regulares, bem como nas discussões das mais diversas esferas sociais, políticas e institucionais que, por sua vez, deram um novo rumo a essa modalidade educativa, além da garantia de direito a todos, oferecendo uma educação para o pleno desenvolvimento humano.

Desse modo, muitas discussões são travadas no sentido de alcançar com êxito essa modalidade de ensino para a valorização das diferenças, como fator de coesão social, comprometida na questão de direitos humanos; valorização essa que deve ser trabalhada conforme o contexto de cada região, seja ela quilombola, aldeias indígenas, população do campo, em que cada grupo precisa ser tratado de acordo com suas peculiaridades, necessidades e seu contexto cultural.

Então, por ser um serviço, direito de todos e dever do Estado, é obrigação deste último interferir no campo das desigualdades e, com maior razão no terreno das hierarquias sociais, por meio de políticas públicas. (CURY, 2000, p. 7).

Logo, a educação inclusiva, mais especificamente na Educação de Jovens e Adultos, necessita de programas adequados, reestruturação na maioria das escolas; quebras pragmáticas, que levem em consideração as necessidades, a pluralidade, a realidade dos seus educandos e práticas pedagógicas diferenciadas e

não segregacionistas, voltadas totalmente à superação das desigualdades sociais e intelectuais, rompendo o paradigma discriminatório para valorização da diversidade humana.

Desse modo, ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto escolar excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis. (MANTOAN, 2003).

Porém, para que essas ações se efetivem, faz-se necessária uma reorganização da escola, desde sua estrutura física, perpassando pelas mudanças no currículo, de forma a atender a todos, independentemente de suas necessidades. Deve-se também promover ações que priorizem a conscientização de todos os envolvidos no processo educacional e do papel social que cumprem na escola.

O ensino inclusivo é prática da inclusão de todos, independentemente de seus talentos, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural, em escola, em salas de aula provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas. (STAINBAN, S; STAINBAN, W, 1999).

Tendo isso em vista, à medida que a sociedade passar a respeitar as diferenças humanas e romper o paradigma segregador e discriminatório, deixar-se-á influenciar pelas práticas libertadoras, de forma a se obter o “o respeito, autonomia e a dignidade de cada imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder aos outros”. (FREIRE, 2002, p.).

A escola também precisa compreender a relevância do processo de inserção de pessoas de diferentes culturas na EJA. Sabe-se que inclusão, por si só, já é bastante conflituosa, muito mais na modalidade de jovens e adultos, o que é ainda mais trabalhoso, cercado de preconceitos. Perante essa realidade de negação ou de não oportunidade de acesso à educação escolar Arroyo (2005) nos alerta:

Os jovens-adultos não são acidentados ocasionais que, gratuitamente, abandonaram a escola. Esses jovens e adultos repetem histórias longas de negação de direitos. Histórias que são coletivas. As mesmas vivenciadas por seus pais e avós; por sua raça, gênero, etnia e classe social (ARROYO, 2005, p.30).

É importante ressaltar que essa concepção de sociedade inclusiva requeira novas perspectivas na educação, que esteja voltada para emancipação do sujeito, preparando-o para exercício cidadão, social, político e profissional. É nessa

perspectiva que nos propomos contribuir com a sociedade, possibilitando uma maior aproximação das políticas públicas educacionais representadas pelas instituições responsáveis pela educação em que os sujeitos têm EJA como uma forma de ascensão social.

É importante destacar também que o atendimento educacional deve considerar a especificidade dos sujeitos. A EJA deve ser diferenciada da educação infantojuvenil. Os sujeitos que buscam essa modalidade de ensino são, em geral, pessoas que apresentam características semelhantes: são jovens e adultos, trabalhadores, chefes de família, donas de casas, marginalizados socialmente que têm muita experiência de vida. São pessoas que já trazem em sua história marcas de exclusões, inclusive fortalecidas pelo pensamento dominante disseminado pela escola.

Então, para que se compreenda esse contexto, é preciso possibilitar aos sujeitos a manifestação de seus anseios, levando-os a refletir sobre a sua realidade, para que, a partir daí, eles possam ter subsídios para questionar quando perceberem que isso é necessário para sua melhoria de vida. Os alunos da EJA são pessoas que já estão inseridas em um contexto social e já têm alguma compreensão sobre o que buscam na escola. (DI PIERRO, 2005).

Vale ressaltar que a inclusão aqui discutida não se concentra apenas em um laboratório de políticas inclusivas, mas em promover encontros, reuniões e debates dentro das próprias instituições educacionais e sociedade, para uma melhor análise dos sujeitos envolvidos, priorizando suas necessidades e potencialidades de forma a adaptá-los à realidade dos novos tempos.

Por fim, entende-se que, para a efetivação da política pública de inclusão, é necessária uma reorganização das instituições, um acompanhamento contínuo, de forma a orientar o trabalho docente, visando paulatinamente à diminuição da exclusão escolar, perpassando pelas mudanças de currículo, de forma a atender a todos, independentemente de sua diversidade cultural e social. Deve-se também promover ações que priorizem a conscientização de todos os envolvidos no processo da política educacional, do papel social que cumprem diante as instituições de ensino, isso irá favorecer não só os alunos da modalidade de Educação dos Jovens e Adultos, mas, de uma forma mais ampla, a educação como um todo.

2.3 Políticas para educação de jovens e adultos no Amapá e Oiapoque

No que concerne às políticas públicas educacionais é notório que, neste sistema, a legislação sobre a Educação de Jovens e Adultos é pouco debatida, assim como as formas de discursos utilizados pelos educadores e as práticas pedagógicas.

É nesse sentido que a aquisição do conhecimento não pode ser um processo mecânico, mas criativo, de entendimento do mundo econômico, social, cultural e político, porque “Fazer a História é estar presente nela e não simplesmente nela estar representado.” (FREIRE, 1989, p. 24). Diante disso, destacamos a importância da Educação de Jovens e Adultos como prática social e cultural.

Dessa forma, devemos valorizar o contexto social do aluno, pois, como é visível, seus saberes “nascem” do meio social em que estão inseridos. Segundo Freire, os jovens e adultos, quando entram na escola, já são dotados de conhecimentos que não podem ser excluídos no ato de sua formação e que devem servir como estímulo para instigar sua criticidade, tornando-se, dessa forma, coautor de sua própria história.

É notório que a própria Constituição Brasileira, inciso I do art. 208, assegura a Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. Em seu inciso VII, assegura o atendimento ao educando, em todas as etapas da Educação Básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde, ou seja, é um direito positivado, subjetivo que necessita de mecanismos de sustentação.

Vale ressaltar que a Educação de Jovens e Adultos tem sua sustentação no que determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB lei nº 9.394/96), no Parecer CNE/CEB Nº 11/2000, que versa sobre as Diretrizes Curriculares para a educação de Jovens e Adultos; assim como na Resolução CNE/CEB Nº 01/2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos; Resolução CNE/CEB Nº 03/2010, que Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade

mínima a certificação nos exames da EJA e Educação de Jovens e Adultos desenvolvidas por meio da Educação à Distância.

Nessa perspectiva, conforme corrobora Delors (2005), para os jovens e adultos, os programas de alfabetização tornam-se mais significativos quando estão relacionados à aquisição de competências e habilidades úteis à realidade concreta dos seus educandos, isto é, uma educação voltada para compreensão de valores diferentes, que respeitem suas especificidades e sirvam para melhorar sua condição de vida.

Diante disso, propomo-nos a trabalhar nesta pesquisa a diversidade de valores em ambiente mais abrangente, que surge em um contexto diferente, em que a procura por essa modalidade de ensino não passa a ser somente pelos adultos que já estão inseridos naquela sociedade, mas por aqueles que estão tentando se inserir. Dentre eles estão os indígenas que se deslocam de suas aldeias para as escolas no centro do município; os quilombolas que retornam de seus assentamentos; brasileiros que estão retornando da cidade de *Saint-George*, Caiena, Suriname e outras cidades da Guiana Francesa, que veem na EJA uma oportunidade de poderem cursar uma Universidade e até mesmo um curso Técnico no Instituto Federal. É nessa perspectiva que buscamos uma compreensão das políticas educacionais, de forma que possam ser trabalhadas de acordo com cada grupo social.

Rummert (2002) diz que a lógica dominante que rege as políticas públicas no Brasil pauta as ações no campo educacional estritamente pela relação custo/benefício, considerando os adultos com baixa ou nenhuma escolaridade pessoas com pouco significado para o mercado, às quais não compensa agregar o valor da educação. Essa é a realidade vivenciada no município de Oiapoque, fronteira com Guiana Francesa.

Nas palavras de Gentili (2008):

A educação é um direito apenas quando existe um conjunto de instituições públicas que garantam a concretização e a materialização de tal direito [...] quando um 'direito' é apenas um atributo do qual goza uma minoria [...], a palavra mais correta para designá-lo é 'privilégio' (GENTILI, 2008, p.232).

Nesse contexto percebemos que seria dever do Estado assegurar o direito à educação, mesmo nas localidades mais distantes, tendo em vista que ele

tem o poder de intervir podendo controlar, alterar ou, caso seja conveniente, até mesmo abandonar o mercado educacional. (DALE, 2008).

No Amapá, a Lei Nº 1.907/2015 dispõe sobre o Plano Estadual de Educação (PEE), para o decênio 2015 – 2025 e estabelece metas e estratégias para a Educação de Jovens e Adultos no Estado do Amapá; na Resolução CEE/AP Nº 27/2015 fixa normas para Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Sistema Estadual de Ensino do Amapá.

Nessa direção, o Estado se (re)estrutura para alcançar essa modalidade de Ensino. São medidas específicas para este seguimento que necessita de reformulação em suas atividades para que os sujeitos sejam envolvidos de forma mais precisa pelas instituições educacionais. É necessário um novo olhar, para que cada indivíduo possa ser tratado de acordo com sua diversidade, contextualidade e cultura; uma política em que as instituições possam incluir essa diversidade sem alterar, mesmo que de forma indireta, suas tradições e culturas. Desse modo:

Ensinar é um processo de cada cultura com suas normas, tradições e Leis, mas não deixa de ser pessoal, pois cada um desenvolve seu estilo, aprendem e ensinam. O aluno precisa querer aprender e para isso, precisa de maturidade, motivação e de competência adquirida. (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2000, p. 7).

É no sentido de trabalhar a diversidade que o aprendizado se torna mais operativo, fazendo com que todos os envolvidos possam ser cuidados conforme suas diversidades e dificuldades. Trabalhar as políticas públicas como forma de inclusão é dar oportunidade àqueles que buscam na educação uma forma de mudança, seja ela social e/ou econômica.

A Lei Nº 1.907/2015, que versa sobre o Plano Estadual de Educação (PEE) para o decênio 2015 – 2025, estabelece metas e estratégias. Elenca na meta 9, Estratégias 9.3:

Fomentar a integração da EJA com a Educação Profissional, em cursos delineados nas modalidades presencial e a Distância, tanto para a zona urbana quanto para a zona rural, observando as características do público demandante, especialmente as das populações do campo, itinerantes e das comunidades indígenas, negras, quilombolas, extrativistas, ribeirinhas, privadas de liberdade, e de assentamentos (BRASIL, 2015).

Essas metas e estratégias são propostas para a Educação de Jovens e Adultos para o decênio de 2015 – 2025, estratégias para um contexto em que a

diversidade cultural está sendo bastante vivenciada no município de Oiapoque. São jovens e adultos de diversas culturas, que estão migrando para o centro da cidade em busca de dar sequência em seus estudos; com isso, tomam a EJA como uma forma de serem incluídos em uma nova estrutura educacional na qual o município vem se fortalecendo. Isso se dá com a implantação da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), que disponibiliza para a sociedade cursos de ensino superior e com os cursos técnicos oferecidos pelo Instituto Federal do Amapá (IFAP).

Precisamos de políticas educacionais que venham trazer algo além de um simples ensinar mecanizado, que possam atingir o âmbito da política, da cultura, dos movimentos sociais, da cidadania etc., fundada na compreensão política dos processos sociais.

3 O CONTEXTO SOCIOECONÔMICO

3.1 Implantação do campus da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), no Município de Oiapoque

A criação do *Campus* Binacional teve seu início a partir do processo de interiorização das Universidades Federais, com a finalidade de formação de mão de obra qualificada, atingindo, primeiramente, os municípios de Oiapoque e Laranjal do Jari, denominados, respectivamente, *campi* norte e sul.

No município de Oiapoque, que é nosso foco de pesquisa, a instalação da universidade torna-se um marco para a região, proporcionando para comunidade a oportunidade de ingresso em uma Instituição de Ensino Superior, criando-se um novo ciclo do qual os jovens e adultos, filhos de catraieiros, garimpeiros, pescadores, de pequenos comerciantes, indígenas e quilombolas possam participar, sem necessariamente ter que se deslocar para outras cidades para tentar ingressar em uma universidade.

Em 2006 foi criado pela Resolução nº 021/2006, CONSU/UNIFAP de 11 de setembro de 2006, o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena e implantado no *Campus* Norte no ano de 2007, específico para a população indígena de diversas etnias dos estados do Pará e Amapá. Seu objetivo era formar professores com nível superior para atuarem na educação básica das escolas indígenas do Estado do Amapá, conforme Projeto Político do Curso. O curso funciona no formato modular e ocorre nos períodos de janeiro, fevereiro e julho, conforme a peculiaridade da população indígena, e é dividido em três grandes áreas de atividades, conforme o Projeto Pedagógico de Curso (PPC): Linguagens e Códigos, Ciências Humanas e Ciências Exatas e da Natureza.

Anualmente, mediante processo seletivo específico e diferenciado, a Universidade Federal do Amapá oferta 30 vagas às quais podem concorrer as etnias do estado do Pará: Aparai, Waiana, Tiriyó e Kaxuyana, que habitam a Terra Indígena Tumucumaque na região do rio Paru; e do estado do Amapá: os Galibi-Marworno, Karipuna, Palikur e Kalinã, que vivem em três terras indígenas contíguas, que são a T.I. Galibi, a T.I. Uaçá e a T.I. Juminã, todas localizadas na bacia do Rio Oiapoque; e os Wajãpi, que vivem na Terra Indígena Wajãpi, município de Pedra Branca do Amapari.

Neste contexto a Universidade está consolidando e preconizando a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei n. 9.394/1996:

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

[...]

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 3º No que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais (BRASIL, 1996).

A política de inclusão indigenista na Universidade, que se efetivou a partir das intensas discussões da sociedade indígena naquela região, levando em consideração suas características culturais no ambiente da diversidade das Universidades, representa um grupo socialmente diferenciado e desfavorecido, que busca por meio de ações afirmativas, uma forma de serem incluídos na sociedade, em buscas de novas oportunidades. São novas perspectivas que a sociedade indígena está buscando:

Ao vir para a cidade, acreditam que vão encontrar novas oportunidades para refazer suas vidas, ou seja, modificá-las, esperam reencontrar, nos espaços urbanos, uma sociedade que os recebam com dignidade, e que as portas de um trabalho possam se abrir, acreditam ainda na reintegração do não-índio com o indígena, [...]. (MAGALHÃES, 2009, p. 206).

Para isso, o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), com sua política de inclusão, disponibiliza por meio do Programa de Bolsa Permanência (PBP), a concessão de auxílio financeiro a estudantes matriculados na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), em situação de vulnerabilidade socioeconômica, e para estudantes indígenas e quilombolas. A finalidade do programa é fazer com que esses alunos possam dar continuidade aos seus estudos, minimizando a evasão de estudantes que não tinham como se manter no centro do município de Oiapoque nos meses em que são ministradas as aulas, pois as aldeias são distantes do centro municipal; e minimizando as desigualdades, principalmente sociais e étnico-raciais, dando oportunidade a esses alunos, para que consigam concluir o ensino superior indígena. O valor do auxílio é de R\$ 400,00 (quatrocentos reais), sendo que, para estudante indígena ou quilombolas, será garantido um valor

diferenciado, igual a pelo menos o dobro da bolsa paga aos demais estudantes, no entanto, com um limite máximo de seis meses anuais. Sobre isso, um ponto bastante interessante, observado pelo setor de matrículas do *Campus* Binacional é que a primeira pergunta feita pelos alunos indígenas ao concluir sua matrícula era: “Quando eu começo a receber a bolsa?”.

O Curso Intercultural Indígena da Universidade Federal do Amapá traz aos povos indígenas daquela região oportunidades de poderem atuar dentro de suas aldeias como professores, pesquisadores, trabalhando os conceitos e estudos conforme a necessidade da comunidade indígena. Nessa direção:

A reivindicação por formação de professores indígenas tornou-se uma luta do movimento desses povos e suas organizações, pleiteando uma formação específica que contemplasse as características socioculturais de suas comunidades e pudesse atender aos princípios da escola indígena comunitária, específica, diferenciada, intercultural e bilíngue. (BETTIOL; LEITE, p.12835).

O curso foi o primeiro a ser implantado no *campus*, com corpo docente e infraestrutura própria. Os processos seletivos para professores são realizados de acordo com as disciplinas ministradas, levando em consideração suas experiências com a cultura indígena. O último processo seletivo para ingresso no curso de Licenciatura Intercultural Indígena (PSI) foi regido pelo Edital UNIFAP Nº 26, de 30 de outubro de 2018, para ingresso em janeiro de 2019, em que as vagas foram distribuídas de acordo com as etnias dos povos indígenas do Pará/Amapá, conforme o quadro abaixo.

Tabela 1- Quadro de distribuição de vagas por etnias conforme PSI 2018

Distribuição das vagas por etnias	
Etnias	Vagas
Total	30
Apárai/Wayana	02
Galibi Kalinã	01
Galibi-Marworno	09
Karipuna	09
Palikur	05
Tiriyó/Kaxuyana	01
Waãpi	03

Fonte: Edital UNIFAP nº 26, de 30 de outubro de 2018.

Vale ressaltar que, conforme o edital de homologação Nº 28, de 27 de dezembro de 2018, todas as vagas foram preenchidas de acordo com as disponibilizadas para cada etnia. Nesse caso, o processo da política de inclusão indigenista contribui para que a Universidade possa compreender a diversidade étnica e cultural no espaço acadêmico, passando a atingir principalmente a comunidade indígena de diversas etnias nas áreas de ensino, pesquisa e extensão, pois são atividades institucionais que compreendem o tripé da universidade, proporcionando seu caráter social dentro das aldeias indígenas, levando resultados da pesquisa e extensão a partir de estudos desenvolvidos de diversos fenômenos ocorridos na sociedade.

Um ponto bastante interessante em relação à política indigenista de inclusão na Educação superior é que, enquanto no Brasil e região Norte o número de matriculados autodeclarados indígenas vem aumentando gradativamente, no estado do Amapá esses números vêm diminuindo. No período de 2013 a 2017, houve uma redução de aproximadamente 58,20% do número de matrículas de autodeclarados indígenas, em instituições de ensino superior no Amapá; enquanto que no Brasil houve um aumento de aproximadamente 75,89%; na região Norte, cerca de 75,27%. É uma demanda que aumenta paulatinamente, à medida que a juventude busca uma formação profissional mais especializada, conforme dados do Censo da Educação Superior no Brasil.

Tabela 2- Número de matrículas de autodeclarados indígenas no Ensino Superior

MATRÍCULAS					
EDUCAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA					
Número de Matrículas de indígenas na Educação Superior nos Cursos de Graduação Presenciais e à Distância no Brasil					
Unidade da Federação	Matrículas na Educação Superior de Autodeclarados Indígena				
	Ano				
	2013	2014	2015	2016	2017
Brasil	13 687	22 009	32 147	49 026	56 750
Norte	3 836	4 885	8 315	12 747	15 509
Amapá	1 227	882	743	576	513

Fonte: INEP/MEC – 2019

Em 2011 iniciou-se a construção de três edifícios, com objetivo de ampliar a capacidade do *campus* e receber novos cursos. Em 2012 houve o primeiro concurso com vagas para Técnicos Administrativos para o *Campus* Norte, conforme edital Nº 05 de 28 de junho de 2012, no qual tive oportunidade de ser aprovado em 2º lugar para o cargo de Técnico em Assuntos Educacionais. Em 2013 o Campus Norte é transformado em Campus Binacional, por meio da Resolução Nº 01/2013 – CONSU/UNIFAP, de 14 de janeiro de 2013, instalado na fronteira Brasil/Guiana Francesa. Esse *campus* passou a ser administrado por um Diretor Geral, conforme Art.4º da Resolução, o Técnico em Assuntos Educacionais Paulo Roberto de Miranda; no mesmo ano foram criados 07 (sete) novos cursos: Bacharelado em Direito, Bacharelado em Enfermagem, Licenciatura em Letras/Francês, Licenciatura em História, Licenciatura em Geografia, Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Ciências Biológicas, aprovados pela Resolução Nº 037/2013 – CONSU de 06/11/2013, que funcionariam no município de Oiapoque para alcançar os alunos daquela região e municípios vizinhos, como Amapá e Calçoene.

A partir disso, a Universidade Federal do Amapá amplia seu espaço no processo de desenvolvimento regional, potencializando as experiências acadêmico-científicas e fortalecendo as parcerias para a produção de novos conhecimentos em decorrência das relações transfronteiriças da região. Para o município, a instalação de um *campus* da Universidade vem trazer oportunidades para a população que não tinha condições de se deslocar aos polos mais próximos para cursarem o ensino superior, além de qualificar a mão de obra daquela localidade, já que pela dificuldade de acesso àquela região, poucos são os profissionais que se arriscam a desenvolver suas atividades naquele município.

Ainda em 2013, foi divulgado o primeiro processo seletivo para preenchimento das 335 vagas disponibilizadas para os cursos recém-criados do *Campus* Binacional em Oiapoque, conforme Edital Nº 22 de 30 de dezembro de 2013, para início no primeiro semestre de 2014, vale ressaltar que todas as vagas foram preenchidas nesse processo seletivo.

Nesse momento, a Universidade torna-se um fator preponderante para o desenvolvimento daquela região por meio da formação de profissionais com nível superior, principalmente com a formação das licenciaturas que irão minimizar as demandas das disciplinas de Geografia, História, Letras, e Ciências Biológicas bastante comuns, principalmente nas escolas no estado.

Outro ponto bastante comum na região é a frequente remoção nas diversas instituições administrativas, como a Receita Federal, Justiça Federal, Polícia Federal, Polícia Rodoviária Federal, Polícia Militar, Bombeiro Militar e Militares do Exército. Assim, na esfera Estadual e Federal, muitos servidores estão tendo oportunidade de ingressarem na Universidade Federal do Amapá e cursarem uma graduação ou até mesmo a segunda graduação, e depois levarem a vaga do curso em uma possível remoção para a capital ou até mesmo para outros estados. Nesse caso, a redução de alunos em relação a esse processo de remoção torna-se um problema crescente desde a implantação do *campus* nos cursos regulares.

Em relação à administração do *campus*, em 2015 foi aprovada a Resolução Nº 023/2015 – CONSU, que dispõe sobre a reestruturação administrativa, competência e atribuições da Direção Geral do *Campus* Binacional do Oiapoque, na qual logo em seu art. 1º revogava as resoluções Nº 03/2013-CONDI e 03/2014-CONDI. A partir da resolução, o *campus* passa a ser administrado por um Diretor Geral, assessorado pela Coordenação de Graduação (COGRAD), que trata do ensino; Coordenação de Pesquisa, Extensão e Ações Comunitárias (COPEA), que tem como foco principal a pesquisa e extensão do *Campus* Binacional, auxiliando professores e alunos nesse processo; Coordenação de Administração e Planejamento (COAP), a qual compete a política de administração e Planejamento; e a Coordenação de Gestão de Pessoas (COGEP), que trata sobre as políticas de recursos humanos do *Campus* Binacional. Com esse organograma das principais coordenações, o *campus* desenvolve suas atividades em consonância com o regimento interno da Universidade, com auxílio de suas divisões.

Em 2017, após manifestação junto à reitoria para que acontecessem eleições diretas para o *Campus* de Oiapoque, foi realizada a Consulta Prévia para Diretor e Vice-diretor do *Campus* Binacional; no processo, 03 (três) chapas concorreram ao pleito, sendo que a chapa 01: “Campus Binacional em Ação: Competência e Eficiência Administrativa” composta pelo professor do colegiado de geografia Prof. Francisco Otávio Landim Neto (Diretor) e a professora do colegiado Intercultural Indígena Profa. Cilene Campetela (Vice-diretor) saiu como chapa vencedora, com 58,10% dos votos, conforme homologação do resultado final para assumir o quadriênio de 2017 – 2021. No dia 06 de outubro de 2017, o novo diretor eleito pela sociedade acadêmica toma posse como diretor do *Campus* Binacional do

Oiapoque. Forma-se, então, um novo cenário administrativo, que dá à Universidade autonomia e possibilidades de parcerias maiores.

Ainda em 2017, após diversas tentativas de se ministrarem as disciplinas no formato de alternância, tentou-se a implantação do Regime Diferenciado de Oferta (RDO), por meio da Resolução N.º 40 de 29 de novembro de 2017, que estabelecia as diretrizes para execução do RDO de componentes curriculares nos cursos de graduação do *Campus* Binacional em Oiapoque, no entanto, mesmo após várias manifestações por parte de professores, técnicos e, principalmente acadêmicos, que recorreram à justiça, o sistema não foi consolidado, pois a resolução previa que:

Art. 1º O Regime Diferenciado de Oferta (RDO) é a possibilidade excepcional, em caráter de projeto piloto, aberta aos cursos de graduação do campus Binacional do Oiapoque para que ofertem os componentes curriculares de seus projetos pedagógicos em períodos bimestrais ou trimestrais, dentro de cada semestre letivo, conforme estabelecido no Anexo I desta Resolução.

Parágrafo Único. Compete aos Colegiados de Cursos do Campus Binacional decidir pela adoção do RDO e pela maneira que melhor refletir as especificidades do seu curso.

Ou seja, as disciplinas poderiam ser ministradas de forma intensiva até se cumprir a carga horária, conforme o Projeto Político Pedagógico do Curso, em que os professores ministravam suas aulas de segunda a sábado, até concluírem a disciplina; em alguns casos, ministravam de forma intercalada, para que pudessem ministrar outra disciplina em outra turma e, com isso, pudessem retornar somente em outro semestre, ministrando suas aulas em dois meses.

Como o parágrafo único da referida resolução, os colegiados decidiriam aderir ou não ao RDO; alguns colegiados optaram por continuar com o sistema regular. Contudo, após decisão judicial, todos os colegiados retornaram ao sistema regular, em que as disciplinas são ministradas semestralmente, de acordo com a carga horária estabelecida pelo PPC de cada curso.

Os encadeamentos ocorridos a partir da implantação do *Campus* Binacional são pontos a serem investigados. No entanto, esses encadeamentos sequentes em decorrência do novo cenário político e social tornam-se plano de estudo diante as políticas públicas de interiorização das universidades. Outro ponto importante que devemos destacar é o processo de desenvolvimento pelo qual a

região vem passando em decorrência da Implantação de Instituições de ensino e sua relevância pela aproximação da área de fronteira.

3.2 Implantação do campus do Instituto Federal do Amapá (IFAP), no município de Oiapoque

O *campus* foi autorizado pela Portaria Nº 378, de 9 de maio de 2016, com intuito de promover a ampliação profissional no município de Oiapoque e áreas próximas à região de fronteira, partindo de uma política de expansão e interiorização, tanto das Universidades como dos Institutos Federais de Educação Profissional, que têm como objetivos:

- Expandir, ampliar, interiorizar e consolidar a rede de Institutos e Universidades Federais, democratizando e ampliando o acesso de vagas na Educação Profissional, Tecnológica e Superior;
- Promover a formação de profissionais qualificados, fomentando o desenvolvimento regional e estimulando a permanência de profissionais qualificados no interior do Brasil;
- Potencializar a função social e o engajamento dos Institutos e Universidades como expressão das políticas do Governo Federal na superação da miséria e na redução das iniquidades sociais e territoriais (BRASIL, 2011).

O Instituto Federal do Amapá (IFAP), com sua política de expansão e interiorização, possui 05 *Campi*: o *Campus* Macapá, localizado na capital do estado; o *Campus* Laranjal do Jari, que fica no sul do Amapá; o *Campus* Porto Grande, distante cerca de 100 km da capital; o *Campus* Santana, localizado a 30 km da capital, Macapá e o *Campus* de Oiapoque, no extremo norte do estado, conhecido pelo famoso jargão “do Oiapoque ao Chuí”.

Um dos programas que é ofertado pelo IFAP é o Programa de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), que são cursos técnicos integrados ao ensino médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos, no entanto no *campus* avançado Oiapoque não há oferta dessa modalidade para a comunidade, pois se restringe apenas aos *campi* de Macapá, Laranjal do Jari e Porto Grande. Conforme a LDB:

Art. 36-C. A educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do **caput** do art. 36-B desta Lei, será desenvolvida de forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno;

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.

A política de interiorização ocorre a partir da necessidade da região de Oiapoque, onde as atividades socioeconômicas estão se intensificando em decorrência da decadência de alguns setores que antes davam suporte à economia do município, como a exploração do ouro, que era bastante intensa na região e hoje diminuiu em virtude do aumento da fiscalização da zona de garimpo por parte tanto do governo Francês quanto do governo brasileiro, pois do lado brasileiro se encontram diversos órgãos de segurança pública, o que facilita essa fiscalização. Outro fator que dinamizava a economia na região era o turismo, principalmente o turismo sexual, em que franceses, principalmente à noite, faziam travessia para o lado brasileiro no intuito de frequentarem casas de prostituição, bastante conhecidas no centro de Oiapoque.

O desenvolvimento local, com a instalação de órgãos públicos, torna-se um indicador intelectual, pois trazem consigo, principalmente nas instituições de ensino, professores com qualificação de especialista, mestres e doutores das mais diversas áreas colaborando também com o desenvolvimento econômico, pois diversos servidores públicos passam a residir no município. Serviços terceirizados como de vigilância e limpeza, que são realizados por empresas que utilizam a mão de obra local, dinamizam uma economia de mercado, aumentando assim a rede hoteleira, comércios, restaurantes, fazendo com que a concorrência aumente e os trabalhos oferecidos sejam de melhor qualidade, trazendo um desenvolvimento local e regional.

A implantação das Instituições de ensino não trouxe somente a oportunidade de jovens e adultos a uma formação técnica, mas a expansão de todo um contexto social, cultural e, principalmente, econômico nas regiões interioranas como é o caso do município de Oiapoque, que passa a exigir dos profissionais uma mão de obra mais qualificada em decorrência de novas práticas administrativas, tanto nos órgãos públicos quanto no setor privado.

No que diz respeito à qualificação desses jovens e adultos o novo cenário social e econômico da região se fortifica a partir de 2013. Em 2016 o Instituto

Federal do Amapá (IFAP), agora denominado *Campus* avançado de Oiapoque iniciou suas atividades administrativas e educacionais no município mediante concurso público para técnico e professores, e processo seletivo para os primeiros alunos da instituição que, a partir de então, acontecem semestralmente. A primeira entrada de alunos ocorreu somente para o curso de Técnico em Contabilidade no formato subsequente, que teve início no segundo semestre de 2016. A partir desse momento o IFAP exerce um papel fundamental na formação de técnico profissional, levando para a população do Oiapoque e de outras regiões mais próximas oportunidades de formação em nível técnico, exercendo um papel articulador no processo de desenvolvimento da região transfronteiriça.

Outro ponto relevante em relação à educação transfronteiriça é a diversidade social e cultural dos alunos que frequentam as instituições de ensino, com realidades diferentes, etnias distintas e instigados a participarem dos novos padrões educacionais que permeiam a sociedade daquela região, são pontos específicos que devem ser considerados diante das políticas de expansão dos Institutos Federais, principalmente na zona de Fronteira, que é o caso do município de Oiapoque.

Com isso, diante de um contexto diferenciado de outras regiões do estado do Amapá, é necessária uma reflexão das metodologias aplicadas para a socialização do aprendizado, para facilitar a inclusão dos grupos de culturas e etnias das mais diversas que compõe o município de Oiapoque. Nesse sentido:

A educação, vista pelo viés da diversidade cultural, torna-se um desafio na atualidade brasileira [...] E nesse processo, promover a sustentabilidade planetária requer uma nova organização de vida, onde esta sustentabilidade possa estar aliada à justiça social, e a valorização da diversidade cultural, respeitando as diferenças. (CUSTÓDIO; FOSTER; SUPERTI, 2013, p. 165-6).

A educação tem que ser trabalhada em um contexto além de uma sala de aula, não visando somente a uma formação técnica, pois o processo de educação vai além de uma política de inclusão ou permanência, haja vista que busca entender as especificidades de cada grupo que procura na educação uma forma de inserção social. No entanto, nota-se que, apesar de as chamadas “políticas de diversidade” terem alcançado maior grau de institucionalização, as concepções que norteiam suas ações ainda são muito díspares e apropriadas de forma fragmentada. (CUSTÓDIO; FOSTER; SUPERTI, 2013, p. 166).

Repensar a educação em um contexto de multiculturalidade é trabalhar as relações étnico raciais, repensando seus instrumentos de normatização e reestruturando suas instituições educacionais, de maneira que a implementação de políticas inclusivas, para que se tornem efetivas diante da diversidade cultural. Contudo:

A educação, assim como as PP, é pensada e elaborada dentro de um processo complexo, envolvendo organizações burocrático administrativas, deixando de ser atividade neutra. Em nossa sociedade a educação é planejada e regulamentada de acordo com as políticas definidas por uma correlação de forças complexas, envolvendo interesses locais, nacionais e internacionais e essa complexidade da esfera social, que são PP. (CUSTÓDIO; FOSTER; SUPERTI, 2013, p. 172).

Em meio a todo um contexto intercultural e de políticas afirmativas para a permanência dos alunos nos institutos, em 2018 ocorreu a formatura das primeiras turmas do *campus* avançado de Oiapoque. É um cenário que se fortalece quanto a formação de profissionais técnicos, o que trará um choque local na inserção desses novos profissionais, pois a região de fronteira é uma área estratégica para o desenvolvimento do estado.

No ano de 2019 o *Campus* avançado de Oiapoque ofertou para a sociedade cinco cursos: Técnico em Comércio Exterior, que atua nas atividades de exportação e importação; Técnico em Logística, o qual atua nas instituições públicas, privadas; Técnico em Recursos Humanos, que desenvolve as atividades em instituições públicas, privadas, indústrias e comércio; Técnico em Vendas e Técnico em Administração.

3.3 Abertura da ponte binacional: fronteira Brasil/Guiana Francesa

A abertura da Ponte Binacional no município de Oiapoque, que interliga o Brasil à Guiana Francesa, traz mudanças profundas nas áreas da economia, política, cultural, social e educacional para a região de fronteira, contudo:

A inauguração da Ponte Binacional abre possibilidades para o desenvolvimento econômico e social do Município, ressaltando suas atividades comerciais e permitindo novas oportunidades com o aproveitamento de seu potencial turístico. Contudo, as políticas públicas de instalação das infraestruturas transfronteiriças não vislumbram a inserção de mecanismos de desenvolvimento urbano em escala local. Desse modo, se existem perspectivas positivas, elas só serão viabilizadas por políticas estruturais socioeconômicas fomentadas a partir do contexto local; caso

contrário, a cidade de Oiapoque pode ainda se tornar simples rota de passagem, com seu atual centro comercial isolado pelo posicionamento do ramal de acesso que liga a ponte diretamente à BR-156, sem passar pelo núcleo urbano, ou ainda o surgimento de uma nova cidade sob a influência do fluxo entre a rodovia e a ponte. (SUPERTI; SILVA, 2015, p. 143).

Segundo Ferreira e Tostes (2015), a ponte binacional não é somente o nóculo de uma rede técnica regional, mas implica uma mudança de cenário com conotações de natureza cultural, social, ambiental e, principalmente, econômica, se consideradas as possibilidades de cooperações.

Vale ressaltar que a abertura da Ponte Binacional é um avanço no processo de cooperação entre Brasil e França, no entanto muito precisa ser avançado em relação às legislações de tráfego de pessoas e veículos, pois o acesso por via terrestre de migrantes tornou-se bastante intenso, principalmente do lado francês pela facilidade de sua legislação transfronteiriça, pois o percurso poderá ser realizado por meio de carros de passeio. Em relação ao lado brasileiro, percebe-se uma falta de estrutura, por parte do governo, para a efetivação dos órgãos fiscalizadores em relação ao fluxo de migrantes e mercadorias na fronteira.

Nesse sentido, Tostes e Ferreira (2016) afirmam que a efetivação de redes de integração como a Ponte Binacional e a conclusão da BR156 acenam possíveis mudanças. Contudo, a lentidão desta obra e dos serviços de controle no entorno da ponte faz crer que o processo pode demorar um pouco mais. Enquanto essas mudanças não acontecem e o governo brasileiro e amapaense não estreitam as relações entre Brasil e França, o acesso por parte do povo brasileiro pela ponte binacional é dificultado, principalmente pelos órgãos fiscalizadores do lado francês, pois, para que brasileiros possam atravessar a ponte de carro até o lado francês, têm que pagar um seguro de € 150, ou seja, aproximadamente R\$ 657,00, dependendo do câmbio do dia, e esse seguro tem validade de somente 01 (um) mês; já em relação aos franceses quanto à travessia pela ponte com veículos a fiscalização é quase inexistente.

Apesar dos entraves sobre a regulamentação referente ao fluxo de migrantes sobre a ponte:

[...] a consolidação desse desenvolvimento pressupõe compreender as sinuosidades das relações de fronteira emergentes da interculturalidade, das dinâmicas da migração e crescimento demográfico, da extração de recursos naturais e da infraestrutura, que caracterizam essa região como uma fronteira há séculos em construção. (ALMEIDA; RAUBER, 2017, p. 475).

Enquanto as relações de acesso por brasileiros pela ponte binacional para o lado francês não são estabelecidas com precisão, a dinâmica de travessia entre as cidades de Oiapoque e *Saint-George* continua sendo realizada pelo rio Oiapoque, agora com pouca intensidade pelos catraieiros que, conforme Santos, E e Santos, L, (2016), estão organizados em quatro cooperativas: Cooperativa de transporte Fluvial me Terrestre de Oiapoque (COMFCOL); Associação dos Pilotos de Fluviais de Vila Vitória (APFVV); Cooperativa de transportes e turismo de Oiapoque (COOPTUR); Associação Valle de Saint-Georges L'Oyapock. Vale ressaltar que muitas das travessias realizadas pelos catraieiros são para levar mercadorias e pessoas, principalmente brasileiros para garimpos ilegais existentes do lado francês,

Muitos trabalhos vinculados às cooperativas têm nesse meio de trabalho a única forma de sustento familiar, visto que a falta de estudos direcionados aos impactos sociais e econômicos acarretou vários problemas pelos quais a sociedade oiapoqueense está passando. Então, ressalta-se a falta de uma política assistencialista, principalmente no caso dos catraieiros, que são trabalhadores que transportavam esses migrantes de uma cidade para outra, pelo do rio Oiapoque, que tiveram seu trabalho reduzido drasticamente com a abertura da ponte binacional, pois agora essa travessia poderá ser realizada também pela ponte e com maior comodidade, considerando que os franceses poderão adentrar a cidade de Oiapoque com carros de passeio sem nenhum custo do lado brasileiro.

Dito isso, a abertura da ponte trouxe grandes consequências para a sociedade oiapoqueense e por que não dizer, em um contexto mais amplo, brasileira, pois é um momento de repensar novos direcionamentos em relação ao Direito Público Internacional, principalmente na forma de tratamento de brasileiros no território francês.

Conforme Tostes e Ferreira (2016), a travessia de guianenses e franceses no rio Oiapoque é motivada pelo turismo e pela compra de mercadoria. Entre os anos de 2010 e 2014, segundo a Polícia Federal, foram registradas 54.880 entradas de estrangeiros pela fronteira do Oiapoque, vale ressaltar que esses dados são de entradas de estrangeiros de forma legal, não levando em consideração as entradas ilegais. Apesar de a fronteira brasileira ter a instalação de diversos órgãos de segurança pública, a fiscalização de imigrantes é realizada de forma esporádica.

A intensidade do fluxo de travessia do rio Oiapoque é mencionada pelos autores abaixo:

Nessa fronteira 'molhada' os fluxos possuem uma movimentação pendular. Trabalhadores, estudantes e turistas cruzam a fronteira diariamente. Aos fins de semana os fluxos das catraias intensificam-se em virtude da busca por atividades de lazer e de compras no lado brasileiro. Nas férias escolares do mês de julho e festas de fim de ano o fluxo na fronteira aumenta também, pois esse é o caminho de entrada de migrantes brasileiros que vivem em Caiena e que em grande parte tem como destino a cidade de Macapá e ao fim da temporada retornam. (SANTOS; SANTOS, 2016, p.55).

Considerando os números de guianenses e franceses que procuravam a Polícia federal para regularização de seus documentos, no intuito de trafegarem legalmente no lado brasileiro, o que já era intenso somente pela via marítima; com a liberação da ponte para passagem de veículos e pessoas, a expectativa é que esse número aumente a cada ano, o que é debatido por Nascimento e Tostes (2017), no âmbito das interações da Zona de Fronteira, os movimentos pendulares tendem a intensificarem-se com a construção da ponte, aumentando assim os problemas já existentes.

Reforçado pelo pensamento de que:

Muitas funções urbanas do 'núcleo Beira-rio' serão afetadas. Catraieiros, por exemplo, perdendo sua função de travessia na fronteira. O comércio e os serviços que sempre tiveram sua logística associada ao rio terão que procurar alternativas para suas articulações, pois as dinâmicas transfronteiriças mudarão de lugar, de forma, de tempo e de caráter. O próprio centro urbano atual tende a se isolar. (NASCIMENTO; TOSTES, 2008).

São transformações que ocorreram no meio social e, principalmente, econômico, como o que ocasionou a redução da remuneração de catraieiros, os quais tiravam seus sustentos do trabalho de travessia, o que não foi pensado pelos órgãos governamentais e acabou comprometendo sua renda familiar. Consequências essas não foram trabalhadas por meio de políticas públicas para minimizar os impactos em decorrência do funcionamento da ponte.

O caso dos catraieiros que realizam o transporte de pessoas do lado amapaense para a Guiana e vice-versa é um exemplo. Trata-se de trabalhadores que há décadas realizam tal função, mas, com a inauguração da ponte, seus atuais ofícios serão extintos. Portanto, eles cobram medidas compensatórias do Estado no sentido de lhes buscar alternativas de trabalho e até indenização financeira para minimizar os danos econômicos. É um exemplo, portanto, do clima tenso na região e que por vezes gera conflitos (LOMBA; MATOS, 2013, p. 26-7).

A abertura da ponte binacional levou insegurança aos catraieiros, diante de uma nova relação de tráfego entre as cidades, a expectativa é de que muitos trabalhadores fiquem sem trabalho quando a travessia se intensificar pela ponte, levando em consideração que os passageiros que antes utilizavam o serviço das catraias para o deslocamento entre as cidades de Oiapoque e Saint George, agora estão optando por atravessar pela ponte binacional de carro, principalmente os franceses, visto que o acesso é mais facilitado.

A fronteira nos traz muitos detalhes e, no caso da abertura da Ponte binacional no município de Oiapoque, trouxe um complexo de mudanças sociais, como o deslocamento físico de ribeirinhos que tiveram que ser alocados em outras áreas da região pela funcionalidade do empreendimento. Outra mudança importante é a reestruturação no modo de vida da sociedade oiapoqueense, com alteração do dia a dia de trabalhadores e comerciantes que desenvolvem suas atividades na “beira do rio”, gerando impactos nas relações das atividades econômicas desenvolvidas por catraieiros ocasionando a perda do poder aquisitivo familiar.

É importante salientar que diante dessas transformações no município de Oiapoque, a sociedade não está tendo um tratamento adequado por meio de políticas públicas na tentativa de compensar e readequar as realidades sócio culturais e econômicas da população, deixando de considerar as necessidades peculiares de cada grupo que residem naquela região, que foram afetadas direta e indiretamente pelo funcionamento da ponte com o objetivo de minimizarem as consequências em decorrência das transformações ocorridas na região de fronteira.

Com isso crescem os níveis de desigualdade na região de fronteira, e a população, que antes desenvolvia suas atividades diárias com a travessia de pessoas pelo rio Oiapoque, agora sente a falta do poder público no intuito de readaptá-los em função das transformações estruturais da região. Nessa conjuntura, levando em consideração as estruturas educacionais do município de Oiapoque, a influência das políticas de educação é essencial para o desenvolvimento econômico diante do processo de uma nova organização social.

3.4 A EJA como forma de ascensão social e inserção no mercado de trabalho: uma necessidade de instituir políticas educacionais no contexto do município de Oiapoque

O município de Oiapoque tem uma população, conforme o IBGE (2017), estimada em 26.627 habitantes. Comparado com o censo de 2010, houve um crescimento de aproximadamente 6.118 habitantes e, em relação ao trabalho, e rendimento:

Em 2016, o salário médio mensal era de 2.0 salários mínimos. A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 6.3%. Na comparação com os outros municípios do estado, ocupava as posições 8 de 16 e 7 de 16, respectivamente. Já na comparação com cidades do país todo, ficava na posição 1807 de 5570 e 4467 de 5570, respectivamente. Considerando domicílios com rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa, tinha 42.5% da população nessas condições, o que o colocava na posição 13 de 16 dentre as cidades do estado e na posição 2420 de 5570 dentre as cidades do Brasil. (IBGE, 2017).

No Oiapoque os desníveis econômicos são grandes, nesse sentido:

Dois fatores determinantes dos desníveis salariais podem ser apontados: primeiramente, a desigualdade educacional – quanto mais heterogênea a força de trabalho em termos educacionais, o desnível salarial é maior entre esses trabalhadores. Segundo, a desigualdade nos salários varia de acordo com a resposta dada pelo mercado aos níveis educacionais dos trabalhadores, ou seja, é a resposta monetária em termos de valor que o mercado de trabalho atribui a cada ano adicional de escolaridade. Nesse sentido, quanto mais elevado for esse valor, maior será a desigualdade salarial relacionada a cada nível de desigualdade educacional. (SILVA, 2011, p. 40).

Ou seja, com a diminuição da oferta do trabalho para a população, que antes não precisava de um nível de escolaridade maior, que é o caso dos catraieiros, estivadores e outras atividades informais que decorriam da entrada de franceses no município; e diante desse novo cenário, esses trabalhadores sentem a necessidade de retornarem às instituições de ensino com o objetivo de aumentar seu nível de escolaridade com intuito de serem inseridos em um novo contexto sócio econômico do município.

Com isso, o objetivo de retorno desses indivíduos para as instituições de ensino não está vinculado apenas à aprendizagem escolar, mas, principalmente, à busca para conseguir emprego. Desse modo:

O campo educativo, da escola básica à pós-graduação, no quadro do ajuste global, é, então, direcionado para uma concepção produtivista, cujo papel é o de desenvolver habilidades de conhecimento, de valores e atitudes e de gestão de qualidade, definidas no mercado de trabalho, cujo objetivo é formar, em cada indivíduo, um banco de reservas de competência que lhe assegure empregabilidade. (FRIGOTTO, 2000, p. 34).

Nesse sentido, os sujeitos procuram, por meio da educação, uma ascensão social. Trata-se da qualificação do capital humano. Essa teoria defende a mobilidade social por meio da educação, sendo que cada sujeito deve buscar individualmente sua melhor formação, pois isso vai ser o diferencial entre os indivíduos na competitividade do mercado. A educação, que deveria ser entendida como prática social está sendo reduzida a mero fator de produção (FRIGOTTO, 2000).

Costa (2008) afirma que, apesar do aumento potencial das aspirações por mais e melhor escolaridade, a escola pública sofre os efeitos do esvaziamento do Estado, posto que, cada vez mais este se afasta da obrigação de fornecer educação pública e de qualidade. Valoriza-se então a capacidade de vencer as dificuldades por meio de iniciativas pessoais, o que implica esforço redobrado dos sujeitos em busca dos conhecimentos necessários. O individualismo é pregado como regra de mercado para quem quer conseguir melhorar suas condições de vida, já que só por meio de méritos individuais é que o sujeito conseguirá superar essas dificuldades.

Essa concepção de educação como 'fator econômico' vai constituir-se numa espécie de fetiche, um poder em si que, uma vez adquirido, independentemente das relações de força e de classe, é capaz de operar o 'milagre' da equalização social, econômica e política entre os indivíduos, grupos, classes e nações. (FRIGOTTO, 2000, p. 18).

Segundo Melo (1997), a leitura e a escrita trazem consigo a pretensa ilusão de aumento das oportunidades de acesso a bens de consumo, assim o povo precisa ser educado, mas não o bastante para questionar a ordem estabelecida.

Segundo as teorias críticas, o Estado Capitalista é um tipo de Estado criado pela burguesia para reproduzir na sua estrutura e funcionamento as características das relações sociais e econômicas que constituem o modo de produção capitalista. (BIANCHETTI, 2001 p. 78).

E assim a educação torna-se um instrumento de dominação do capital, controlando as expectativas do indivíduo em relação ao acesso ao mundo do

trabalho, limitando a formação do sujeito apenas para esse objetivo. Assim, Frigotto (2000) enfatiza que:

Na perspectiva das classes dominantes, historicamente, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital (FRIGOTTO, 2000, p.26).

Nesse sentido, a escola é vista como um instrumento de realizações, por meio do qual o indivíduo acredita que sua aceitação na sociedade está ligada ao seu maior nível de escolarização.

O fato é que a realidade social dos jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de estudar enquanto crianças, forçam-nos a se inserirem em um processo educacional, que está diretamente relacionado às exigências do mundo contemporâneo. Nessa perspectiva, compreende-se que esses alunos não devem se conformar em atender apenas às exigências da sociedade, e sim buscar continuar seus estudos com o objetivo de ter uma compreensão ampla da realidade.

Nesse contexto, a educação, principalmente a formal, é reafirmada como elemento indispensável para a superação dos entraves ocasionados pelo processo de transformação que a população oiapoqueense vem enfrentando, como os trabalhadores informais que dependiam da atividade de travessia para seu sustento familiar. Esses sujeitos que até pouco tempo tinham como desenvolver suas atividades, agora procuram uma inserção na vivência profissional por meio da escola. A partir deste momento a educação passa a ser tratada pelos sujeitos como um dispositivo hábil para tentar minimizar as consequências em decorrência de uma política de relação transfronteiriça que não foi implantada, visualizando os entraves permeados por interesses diversos diante da construção da ponte binacional.

Analisando a procura pelo desenvolvimento econômico do estado do Amapá, “[...] ocorre a introdução de projetos ou programas que, ao invés de trazer o verdadeiro desenvolvimento, trouxeram práticas destrutivas deste ambiente natural e cultural das populações tradicionais que o habitam” (NASCIMENTO, 2005, p. 39).

Um exemplo de projetos que foram implantados com a finalidade de desenvolvimento econômico são os projetos Jari no município de Laranjal de Jari e a exploração de Manganês no município de Serra do Navio que, segundo Nascimento (2005):

Ambos não conseguiram contribuir para o desenvolvimento do estado e a melhoria na qualidade de vida da população, pelo contrário apenas sugaram os recursos naturais renováveis e não renováveis disponíveis neste território, ficando em seu lugar uma imensa cratera no ambiente físico e uma imensa dívida social a ser quitada com esta população (NASCIMENTO, 2005, p.58-59).

A partir daí a educação institucionalizada passa a ser uma das maneiras de “melhoria de vida” na região de uma parte da sociedade que sentiu as consequências em relação à abertura do tráfego de migrantes pela Ponte Binacional. A partir deste momento o indivíduo toma a educação como uma forma de ascensão social, o que se pode chamar de uma ressocialização educacional diante de uma nova estrutura social. Isso consiste em uma nova visão de mundo, não pensada antes por parte da sociedade e que com a nova conjuntura surge a necessidade de estarem inseridos nas novas práticas educacionais, como é o caso do Instituto Federal do Amapá (IFAP), por meio de curso técnicos profissionalizantes e até mesmo na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), com os cursos de graduações bacharelados e licenciaturas que antes para que o munícipe pudesse cursar algum curso teria que se deslocar até a capital Macapá.

Desta maneira, a educação possui um papel essencial para que a sociedade oiapoquense possa se estruturar em decorrência dos entraves ocasionados pela ponte binacional e pelo novo cenário educacional que se instalou no município de Oiapoque. Com isso novas oportunidades vão surgindo, proporcionando o desenvolvimento econômico da região e conseqüentemente melhorias para a sociedade local, mesmo diante das mazelas ocasionadas pela falta de políticas sociais.

No entanto,

Ao se tratar de políticas públicas, há de considerar-se que a intervenção em uma sociedade determinada poderá causar alterações profundas no espaço: tanto no espaço físico ou paisagem, [...]. Também, tanto quanto ao espaço social, como das políticas educacionais ou de emprego com a função de mitigar problemas sociais e minimizar as desigualdades. (SILVA, 2011, p. 70).

4 OS SUJEITOS DA EJA NO MUNICÍPIO DE OIAPOQUE

Os indicadores da Educação de Jovens e Adultos das escolas municipais e estaduais do município de Oiapoque das áreas urbana e rural trouxe-nos uma perspectiva dos alunos da EJA no município, com propósito de visualizar o aumento ou diminuição do número de matrículas, professores e estabelecimentos que ofertam esta modalidade.

4.1 Indicadores da EJA no município de Oiapoque

Os sujeitos da Educação dos Jovens e adultos no município de Oiapoque constituem de pessoas que residem no centro do município, nos distritos de Vila Velha, Clevelândia do Norte (área militar), ribeirinhos da região, indígenas e quilombolas que estão regularmente matriculados nas instituições de ensino.

4.2 Números de matrículas

Especificamente a matrícula no ensino fundamental para a modalidade EJA, nesses últimos anos, não foram tão promissoras. Os dados apresentados na Tabela 3 demonstram a representação dos números de matrículas no Brasil, no Estado Amapá e o Município de Oiapoque.

Tabela 3- Número de matrículas no Ensino Fundamental

MATRÍCULAS					
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – ENSINO FUNDAMENTAL					
Número de Matrículas Total na Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental nas Escolas Públicas e Privadas					
Unidade da Federação	Matrículas na Educação de Jovens e Adultos por Ano				
	2014	2015	2016	2017	2018
Brasil	2 285 645	2 115 217	2 043 623	2 172 904	2 108 155
Amapá	16 180	15 323	14 391	13 950	13 173
Oiapoque	513	408	542	592	564

Fonte: INEP/MEC – 2019

Como vemos, considerando o intervalo em análise, quanto ao número de matrículas em relação ao Brasil, houve uma diminuição de aproximadamente 7,77%; no Amapá a redução foi de aproximadamente 18,59%; já no município de Oiapoque houve um crescimento em relação ao número de matrículas para essa modalidade, que em 2014 era de 513, passando para 564, em 2018; um aumento de aproximadamente 9,94%, bem acima dos percentuais comparados com o Brasil e o Estado do Amapá, nos quais houve uma diminuição na procura por essa modalidade para o ensino fundamental.

Cabe destacarmos que, nesse período, no município de Oiapoque, ocorriam grandes mudanças sociais, perspectivas de abertura de comércio com a construção da ponte binacional, novos mercados de trabalho, necessidade de mão de obra qualificada, todas essas mudanças na região, além de proporcionarem a expansão da possibilidade de trabalho, possibilitou a facilidade em atravessar a fronteira para quem tivesse estudo, no intuito tentar uma vida melhor do outro lado do rio Oiapoque.

Já na tabela 4 evidenciamos um aumento considerável de matrícula para o ensino médio no Brasil e no Estado do Amapá na modalidade EJA e um percentual maior ainda quando comparamos os números no município de Oiapoque.

Tabela 4- Número de matrículas no ensino médio

MATRÍCULAS					
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – ENSINO MÉDIO					
Número de Matrículas na Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio nas Escolas Públicas e Privadas					
Unidade da Federação	Matrículas na Educação de Jovens e Adultos por Ano				
	2014	2015	2016	2017	2018
Brasil	1 266 171	1 270 198	1 342 137	1 425 812	1 437 833
Amapá	6 871	7 974	8 942	9 264	9 139
Oiapoque	142	75	288	455	448

Fonte: INEP/MEC – 2019

Os números referentes às matrículas na modalidade no ensino médio demonstram um crescimento percentual de aproximadamente 13,55%, no Brasil; no Amapá, cerca de 33%. No período de 2014 a 2018 o crescimento no Oiapoque foi de aproximadamente 215,49%, bem acima da média.

Além disso, é conveniente destacarmos que, no período em análise, temos a implantação da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) com os cursos regulares a partir de 2013, com início das turmas em 2014, e a implantação de do Instituto Federal do Amapá (IFAP), com os cursos técnicos. Essas instituições nos mostram o quanto o município avançou em termos de estabelecimentos de ensino, quanto ao ensino superior, pois, antes, para que o munícipe pudesse cursar um ensino superior, deveria se deslocar até a capital; e nos cursos técnicos, de maneira que trabalhadores pudessem se qualificar visando ao mercado de trabalho. Agora, finalmente, o município de Oiapoque vive um novo panorama que justifica o aumento do número de matrículas, principalmente no ensino médio da modalidade de educação de jovens e adultos.

Seja como for, o aumento da matrícula da EJA no ensino médio, no município de Oiapoque, ocorre em resposta às demandas por maior qualificação a partir de empreendimentos da região e implantação das instituições de ensino, bem como pelas crescentes reivindicações da sociedade, em se tratando de educação.

Tabela 5- Número de Matrículas na EJA, por Cor/Raça

MATRÍCULAS										
NÚMERO DE MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS POR COR/RAÇA										
Número de Matrículas na Educação de Jovens e Adultos por Cor/Raça no Ensino Fundamental e Médio										
Unidade da Federação	Número de Matrículas por Cor/Raça na Educação de Jovens e Adultos por Ano									
	2014		2015		2016		2017		2018	
Cor/Raça	Indígena	Preta	Indígena	Preta	Indígena	Preta	Indígena	Preta	Indígena	Preta
Brasil	25 160	175 630	26 451	170 638	24 440	185 864	26 176	192 312	26 756	197 847
Amapá	691	712	583	737	768	769	1 038	766	1 056	716
Oiapoque	172	13	105	8	241	9	421	13	439	15

Fonte: INEP/MEC – 2019

4.3 Números de professores

Conjuntamente, ao considerar o crescimento do número de matrículas nas escolas municipais e estaduais de Oiapoque, verificamos um acréscimo no número de professores do ensino médio na modalidade da EJA, conforme a tabela 6.

Tabela 6- Número de Docentes na EJA/Amapá

DOCENTES										
NÚMERO DE DOCENTES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS										
Número de Docentes na Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental e Médio										
Unidade da Federação	Número de Docentes na Educação de Jovens e Adultos por Ano									
	2014		2015		2016		2017		2018	
Ensino	Funda	Médi o	Funda	Médi o	Funda	Médi o	Funda	Médi o	Funda	Médi o
Brasil	175	106	162	108	158	113	161	120	156	121
	206	708	260	714	124	230	675	851	260	069
Amapá	1 362	654	1 246	721	1 336	835	1 263	890	1 175	887
Oiapoque	38	21	25	15	29	29	32	31	38	32

Fonte: INEP/MEC – 2019

5 AVALIAÇÃO DA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE OIAPOQUE

O estudo atual acerca da educação de jovens e adultos como forma de inclusão diante da diversidade cultural da região de fronteira ocorre em um momento de grandes transformações da região transfronteiriça. Pois, com a implantação de instituições de ensino em nível que graduação e técnico ampliou o acesso a educação na região.

Neste panorama a presente seção trará uma avaliação da Educação de Jovens e Adultos no município de Oiapoque e analisará os discursos dos sujeitos envolvidos na Educação de Jovens e Adultos, conforme os resultados obtidos nas sessões dos grupos focais, afirmando que trabalhar a modalidade de ensino de Jovens e Adultos como forma de inclusão em área de fronteira tem importância fundamental no processo de socialização dos sujeitos que não tiveram acesso à educação em tempo adequado.

A modalidade EJA na área de fronteira tem importância fundamental no processo de inclusão e no aumento de perspectiva de vida do sujeito, principalmente no contexto educacional pelo qual o município de Oiapoque vem passando, o que traz consigo transformações, principalmente educacionais, em decorrência da consolidação da Universidade Federal do Amapá e Instituto Federal do Amapá. Neste contexto a modalidade EJA surge como um processo de ressocialização diante da realidade vivenciada por estes sujeitos.

A educação de jovens e adultos são processos e experiências de ressocialização (reconhecimento e reinvenção) orientados para aumentar e consolidar capacidades individuais e coletivas dos sujeitos populares por meio da recuperação e recriação de valores, e da produção, apropriação de conhecimento que permitam o desenvolvimento de propostas sociais mobilizadas. Essas propostas podem contribuir para a transformação da realidade social e pessoal pela aquisição dos conhecimentos escolares. (SOUZA, 1999, p. 104).

A modalidade EJA proporciona oportunidades a esses sujeitos, para que eles sejam inseridos neste novo processo educacional do município, traçando novos caminhos para que possam intervir na realidade local. A compreensão desses sujeitos acerca da Universidade e do Instituto Federal trará também percepções

sobre a formação em um curso de graduação ou técnico e trará possibilidades de transformar seu entorno diante do desenvolvimento local.

Diante dessas novas visões pode-se entender que essa atual composição para a vida social é exigência de interesses em decorrência do desenvolvimento da região e a educação é uma forma de fazer com que esses sujeitos participem deste processo de transformação social.

Neste sentido, faz-se necessário considerar o contexto histórico e ideológico em que o discurso desses sujeitos se constitui:

Podemos considerar as condições de produção em sentido estrito e temos as circunstâncias da enunciação: é o contexto imediato. E se as consideramos em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico, ideológico. (ORLANDI, 2013, p. 30).

Dessa forma, o contexto histórico do município de Oiapoque torna-se mais amplo para a produção da análise, considerando as influências das relações da diversidade produzidas por cada grupo social ao longo do processo de inclusão na modalidade de educação de jovens e adultos na rede municipal e estadual de ensino.

Neste sentido, ressalta-se que a sociedade oiapoqueense estabelece relações sociais diversas, por se tratar de comunidades indígenas, quilombolas, ribeirinhos, garimpeiros, brasileiros que retornam à cidade de Oiapoque, trazendo uma diversidade cultural que busca por meio da EJA a inclusão social.

O instrumento de coleta de dados utilizado foi a técnica de grupo focal. O grupo focal 1 foi constituído 03 (três) estudantes da Escola Estadual Joaquim Caetano da Silva da modalidade, distribuídos da seguinte forma: um estudante dos povos indígenas, um das comunidades tradicionais e um quilombola. Essa escolha se justifica por estarem entre os principais grupos sociais afetados pela efetivação das instituições educacionais e operação da ponte binacional, visto que desencadeia mudanças de seus modos de vida.

Nesse sentido as falas dos sujeitos se remetem à exterioridade para compreender os dispositivos da elaboração de cabimento empregados pelo sujeito, assim, foi importante a escolha dos participantes diante da diversidade para conseguir a interação das falas, a fim de perceber que elementos atravessam sua rotina, para que seja facilitada a inclusão na modalidade EJA.

Assim, o relato desses sujeitos, quanto aos motivos que os levaram a frequentar a modalidade de ensino de jovens e Adultos se inicia a partir da formação do grupo focal 01. A princípio, duas participantes (D1 e D3) aparentavam tranquilidade durante a entrevista, o que proporcionou uma participação mais efetiva no grupo.

Ao serem questionados sobre os motivos que os levaram a escolher a modalidade EJA, a participante D1 inicia respondendo prontamente.

O motivo principal foi pela minha idade, né?... que eu já tenho 46 anos, e, por estar há 29 anos fora da sala de aula... então este foi um dos motivos que eu encontrei, né?, mais fácil para eu concluir mais rápido. Já que eu fiz o primeiro ano no ano passado e, neste ano, eu faço o segundo e o terceiro ano num único ano (GF1, D1).

No discurso de D1 nota-se como principal critério de escolha pela modalidade EJA a conclusão dos estudos em menos período, visto que não tivera acesso aos estudos em tempo adequado.

A participante D3 também menciona como critério de escolha o menor tempo de curso:

Bom, já eu escolhi o EJA porque... como eu... parei meus estudos com 17 anos... devido eu ter engravidado e não tinha quem ficasse com minhas filhas, e pra não deixar com os outros, eu resolvi parar e cuidar das minhas filhas. Aí, hoje como minha filha mais velha tem 10 anos, eu retornei... depois de 10 anos parada, né? Eu retornei e escolhi o EJA como... com me ajudava, né? Como pude me form... é... concluir o ensino médio mais rápido também... (GF1, D3).

Moraes (2006), afirma que os alunos da EJA apresentam um conjunto de características muito peculiar que envolve o retorno à escola como sendo a via possível para se alcançar postos mais elevados no mercado de trabalho. É necessário entender que esses sujeitos pais de famílias, trabalhadores, em sua maioria de baixa renda, que em algum momento de sua vida tiveram esse acesso à escola e sua permanência negados, o que se reflete no discurso da participante D3. A necessidade do convívio familiar foi um dos problemas enfrentados para que seus estudos pudessem ficar em segundo plano.

Seguindo o mesmo entendimento do relato da participante D3, Paiva (1973) contribui ressaltando que:

A educação de jovens e adultos é toda educação destinada àqueles que não tiveram oportunidades educacionais em idade própria ou que tiveram

de forma insuficiente, não conseguindo alfabetizar-se e obter os conhecimentos básicos necessários. (PAIVA, 1973, p.16).

Por outro lado o participante D2 demonstrava nervosismo, isso se reflete nas respostas curtas e nos silêncios diante das perguntas formuladas, já que:

O silêncio não fala. O silêncio é. Ele significa. Ou melhor: no silêncio, o sentido é. Podemos mesmo chegar a uma proposição mais forte, invertendo a posição que nos é dada pelo senso comum (sustentada pela ciência), na qual a linguagem aparece como "figura" e o silêncio como "fundo". Desse modo podemos dizer que o silêncio é que é "figura", já que é fundante. Estruturante, pelo avesso. (ORLANDI, 2007, p. 31).

Desse modo, foi perceptível sua não compreensão do sentido da modalidade EJA, como se evidencia em suas respostas: "A EJA é..." e "((Fica em silêncio))" (GF1, D2). Assim, o participante D2 somente se pronunciou dizendo "sim", isso expressa com brevidade a dificuldade desse sujeito de intervir em sua própria realidade, e conseqüentemente, na sociedade.

Para analisar os discursos dos participantes é necessário vislumbrar as situações diversas que acabam por "arrancar" ou até mesmo não oportunizar o acesso desses indivíduos à escola na faixa etária considerada mais adequada, como a falta de interesses dos pais, as condições sociais, a dificuldade de acesso à escola ou até mesmo a inexistência dela em algumas localidades, por se tratar de um município distante da capital.

Então, a oferta da modalidade EJA - ensino médio, na Escola Estadual Joaquim Caetano da Silva, que aderiu à modalidade a partir de 2016, proporcionou a inclusão desses sujeitos ao sistema educacional, visto que as escolas do município disponibilizavam apenas a EJA para o ensino fundamental.

Em linhas gerais, as respostas dos participantes mostram que a EJA está relacionada ao fato de terem a oportunidade de concluírem o ensino médio mais rapidamente. Nessa direção, D1 diz "é mais fácil para eu concluir mais rápido" e D2 confirma esse pensamento de "concluir o ensino médio mais rápido também". Esses expostos ratificam o posicionamento de não terem a intenção de algo a mais diante da política de inclusão que é a EJA, levando a eles a qualidade de aceitação do que lhes é oferecido. Com isso, é criada uma imaginação que se torna natural em seus discursos, tomando para si a ideologia de linearidade da apresentação dessa modalidade como política pública, visto que a agilidade na forma de conclusão dos estudos é um dos objetivos dessa política. Esse pensamento de ter a EJA como

simples fato de poderem concluir o ensino médio deixa de lado o conceito de inclusão diante da diversidade, pois cada grupo tem suas peculiaridades, suas necessidades.

Neste sentido, em se tratando de uma formação inclusiva nas escolas que ofertam essa modalidade, que pode ser melhorada a partir de emprego de políticas educacionais específicas para grupos sociais em benefício da inclusão e permanência no espaço escolar.

Outro ponto que sucede o entendimento desses sujeitos na modalidade EJA é a busca por emprego, neste sentido as falas se concentram em relação às dificuldades que eles encontram por não terem finalizado o ensino médio.

É... pra mim, ficou um pouco difícil ficar... a dificuldade porque.. eu até mesmo nunca procurei trabalho, mas eu vejo, assim, em outras pessoas no dia-a-dia que trabalham né? E andam em busca de um trabalho e não têm o ensino médio. Eu acho que, sem o Ensino Médio, a dificuldade é enorme. E é justamente por isso que eu vim concluir o meu Ensino Médio porque eu tenho ainda assim esse objetivo de fazer o Ensino Médio, entrar numa faculdade e ainda fazer alguma coisa... agora, que eu resolvi voltar a estudar... e... eu acho que tenho que concluir pelo menos o meu Ensino Médio se torna mais fácil. (GF 01, D1).

Diante do enunciado de D1: "pra mim ficou um pouco mais difícil", a participante já se remete aos acontecimentos pelos quais o município vem passando como a implantação das instituições educacionais, que favorece uma melhor qualificação profissional dos trabalhadores atuantes no mercado de trabalho, tendo como resultados a melhoria de salário e produtividade e a abertura da ponte binacional que irá fortalecer a economia da região com o volume de compra por parte dos turistas franceses.

A participante D1 demonstra criar expectativas com a possibilidade de conclusão do ensino médio na modalidade EJA, o que nem sempre é alcançado pelos sujeitos, pois a política de inclusão não depende da vontade, mas de uma série de fatores que precisam ser superados para que os objetivos e metas das políticas educacionais sejam alcançados de forma satisfatória. Um desses fatores é a especificidade dos grupos sociais que formam essa clientela na região de fronteira, como os grupos indígenas que não dominam o português. As comunidades mais distantes ainda enfrentam a dificuldade com os meios de transporte, o que dificulta o acesso às escolas que ofertam a modalidade. Outro fator é relacionado aos alunos

que trabalham no campo, que, em períodos para plantação, não podem frequentar a escola.

Ainda sobre a inserção desses estudantes no mercado de trabalho, no discurso da participante D3 é perceptível a frequência de pausas curtas "e o.. e as... " e depois prolonga "como eu posso dizer? e as... e a...". Inferimos que essas pequenas interrupções demonstram reflexões para sua resposta. Dessa forma, o sujeito parece retornar a sua vivência para dar suporte e continuidade para seus argumentos, demonstrando compreender a necessidade de conclusão do ensino médio para se inserir no mercado de trabalho. Conforme D3, a faculdade também é um de seus objetivos após a conclusão do ensino médio por meio da modalidade EJA.

Bom, já que você fez a pergunta, hoje em dia, pra conseguir emprego, é necessário ter o Ensino Médio, né? que... pelo que a gente... tá vendo, a cada ano que passa, é uma nova lei, e o... e as... como eu posso dizer? e as... e a... e o emprego, ele vem ele vem exigindo mais... mais das pessoas, mais conhecimento. Hoje em dia, até pra você ser gari, você tem que ter o ensino médio. Se você não tiver o ensino Médio, você não consegue mais um emprego. Então, tudo isso também, eu parei e fiz "não". Eu voltei a estudar pra me poder dar o melhor pras minhas filhas e tentar ir pra uma faculdade, né? Que ainda tem tempo de eu... de eu entrar e conseguir estudar.

Isso reflete sobre o processo de inclusão desses alunos no sistema educacional, o que nos levou a questionar sobre a forma como esses estudantes avaliam a modalidade EJA. Em resposta, evidencia-se um olhar positivo diante da modalidade.

Positivo... positivo... eu vejo nessa parte de dar chances, né? Para as pessoas que têm uma idade mais elevada, concluir em em... em um tempo mais rápido, em um espaço de tempo menos. (GF 1, D1).
Bom. Como a dona (D1) falou, o EJA... ele... ele veio, pra mim, ele... ele veio e me ajudou porque ele me ajud... ele me ajuda, né? a... a... concluir o meu ensino médio... mais rápido. E como ela falou em relação... é... às matérias, né? que poderiam ser bem mais... bem mais... como eu posso dizer? bem mais trabalhadas. Só que, como ele veio pra facilitar... quem trabalha e não pode estudar durante o dia, então isso pra mim foi o que me ajudou. Foi o EJA. Que é o ensino de conclusão do Ensino Médio. O... como é? O Ensino de Jovens e Adultos! Foi isso que me chamou mais a atenção, né? E eu voltei. É noturno. Então, quem trabalha tem como vir, né? (GF 01, D3).

O participante D2, mesmo não se expressando por meio de muitas palavras "Nada. (GF 1, D2)", também evidencia uma visão positiva acerca da EJA.

Nota-se esse fator principalmente por meio de suas expressões e gestos que confirmam essa ideia.

A participante D1 expõe uma noção limitada sobre a política de inclusão EJA, afirmando que ao Estado cabe apenas ofertar essa modalidade de ensino. Entretanto, a modalidade de ensino para jovens e adultos vai além de apenas inserir esse sujeito, principalmente na região de fronteira que possui uma diversidade cultural específica; mas garantir a permanência desses sujeitos, para que eles possam, assim, concluir seus estudos. Para isso, é necessário que se criem políticas complementares que possam facilitar esse processo.

Cada grupo que ali reside possui suas peculiaridades e necessidades. Muitos deles trabalham esporadicamente nos comércios e plantações. Há também pessoas que se deslocam para áreas de garimpo para trabalhar por um período durante o ano. Desse modo são sujeitos que se portam de acordo com a necessidade e isso nos possibilita pensar uma educação que proporcione a inserção e a inclusão desses indivíduos.

Analisando os enunciados acima, é possível perceber que tanto no discurso da participante D1 quanto no da D2, a concepção sobre a modalidade de Educação de jovens e adultos está ligada apenas à oferta dessa modalidade pelo estado e isso é fortemente aceito por esses sujeitos que procuram a EJA, ideia essa que é bastante difundida pelo Estado.

Fundamentando-se nos discursos dos participantes é possível constatar que as informações propagadas pelos órgãos responsáveis pelo sistema de educacional exercem interferência sobre o modo pensar a EJA como uma política de inserção, o que os faz deixar de lado a preocupação da permanência, tomando para si o conceito do estado como verdadeiros em relação à modalidade de ensino, julgando que, a ofertar tal modalidade, o estado já cumpriu seu papel.

Para melhor compreender o entendimento dos participantes em relação a essa modalidade de ensino e salientando suas especificidades diante das instituições, indagamos sobre quais estratégias essas instituições de ensino utilizam para que os estudantes sejam incluídos e não somente inseridos no sistema educacional, diante da diversidade cultural dos sujeitos envolvidos.

Eu, eu... pra mim, no caso, todos nós. Nós temos a facilidade do transporte, né? Nós moramos distante. Eu, por exemplo, moro lá no Universidade. Nós temos o transporte todos os dias no horário certo. Agora, a respeito dos

indígenas e "colombolas" ((quis dizer quilombolas)) eu não sei explicar se eles têm algum benefício. (GF 1, D1).

Quando a participante D1 usa o trecho "a respeito dos indígenas e colombolas ((quis dizer quilombolas)) eu não sei explicar se eles têm algum benefício", passa o sentido de que há essa especificidade de cada grupo para que eles sejam incluídos nas escolas do município. Nesse sentido dá a entender que são tratados da mesma forma que alunos da cidade, não levando em consideração sua vivência, suas necessidades de maneira que facilitem essa inclusão.

É possível perceber na fala da D1 que o fornecimento de um transporte já é o suficiente para a continuidade de seus estudos, mas esse condicionante não é o único agente capaz de gerenciar a modalidade de ensino para jovens e adultos como política de inclusão, não que seja dispensável, mas existem outros agentes que possibilitam ações favoráveis à especificidade do educando para que possa ser atendida sua qualificação, valorizando suas vivências e experiências em região bastante diversificada que é a de fronteira do município de Oiapoque com a Guiana Francesa. Evidencia-se que a "educação é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação" (BRASIL, 2008, p. 1).

A própria omissão do participante D2, que pode ser eventual, persiste em todo o decorrer do grupo focal, expressando que esse sujeito está distante de uma política de inclusão, há já vista que parece estar às margens de uma compreensão de políticas públicas educacionais. Dessa maneira, manifesta uma espécie de neutralidade diante da temática.

Neste caso, o caráter de assujeitamento do participante D2 é expresso quando questionado sobre qual o seu meio de transporte para chegar até a escola, cuja resposta foi: "O transporte é barco...". Ao questionarmos se a embarcação era particular, paga ou fornecida pela secretaria de educação, este respondeu: "Paga...". A ideia de aceitação é evidenciada nas respostas curta do participante, que parece aceitar a ideologia de uma política que era para, além de incluir, facilitar o acesso aos sujeitos da EJA, proporcionando-lhes possibilidades para uma aprendizagem inclusiva diante das adversidades que a região oferece.

Levando-se em consideração que o município não possui transporte coletivo e os alunos que residem nos bairros mais distantes das escolas necessitam

de um meio de transporte para se deslocarem até a escola, muitos dependem dos transportes oferecidos pela secretaria de educação.

Bom, já... já em relação a... a transporte, a gente tem o ônibus que faz Planalto... é... BR... e Infraero ((nome de bairros)). Né? São estes três ônibus que deslocam os alunos até a escola. E lá no bairro do Infraero, tem muitos... pode falar Quilombola, né? Pessoas do Qui... que estudam... aqui e usam o ônibus escolar pra vir pra escola. Eu já uso o ônibus da BR pra vir pra escola. E é o que me ajuda muito. Porque se eu fosse gastar com mototáxi, eu ia gastar acho que num torno de uns 600 reais... então, o que o estado, é... como nas escolas estadual, né?! Ainda da rede estadual... então, o que o estado nos ajuda é com o ônibus... (GF1, D3)

Nesse caso, a participante D3 inicia sua resposta logo pelo transporte disponibilizado pelo estado, o mesmo discurso proferido por D1 que toma essa forma de locomoção como algo capaz de fazer com que a política de inclusão EJA consiga alcançar suas metas e objetivos. Contudo há de se considerar o meio de transporte como algo bastante positivo nesta política pública de inclusão, pois existem localidades distantes das escolas que oferecem o ensino fundamental e o ensino médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos em seus currículos. Localidades como a Aldeia do Manga distante em torno de 16 km do centro de Oiapoque, assim como o distrito de Clevelândia do Norte, onde habita uma grande parte de estudantes das escolas tanto estaduais como municipais, e Vila Brasil distante em torno de 8km, que, assim como Clevelândia do Norte, em que o acesso é por um ramal de estrada de chão.

Temos, assim, uma localidade que não dispõe de transporte público para a população, onde há alunos que necessitam de um meio de transporte para poder chegar até as escolas, que quando veem esse serviço sendo disponibilizado para esses alunos tomam para si como um serviço que resolveu toda uma política pública inclusiva. Pensando ainda na expressão que D3 utilizou "então, o que o estado nos ajuda é com o ônibus...". É considerável entender que a palavra "ajuda" quando temos o estado responsável pela política pública é um dever, não apenas uma "ajuda"; a disponibilidade do transporte aos alunos é uma das formas de facilitar esse acesso, inclusão e permanência desses sujeitos nas instituições de ensino, fazendo-o aceitar essa condição, a fim de tornar mais fácil a realização de seus desejos. Neste caso D3 destacou o transporte como o único feito responsável para que a modalidade de ensino EJA, como política pública inclusiva, pudesse ser bem-

sucedida nas escolas do município de Oiapoque. Precisamos nos ater também ao contexto de um município bastante necessitado de políticas públicas.

Diante disso e das transformações que vêm ocorrendo no município em relação à chegada de instituições como a Universidade Federal do Amapá e o Instituto Federal do Amapá, assim como a abertura da ponte Binacional, que conseqüentemente traz para a região um maior tráfego de pessoas, movimentando a economia bem como a necessidade de uma mão de obra mais qualificada para atender essa demanda, foram questionados em relação às perspectivas dessa modalidade de ensino diante dessas transformações estruturais no município e esse novo contexto educacional.

As perspectivas ((risos)) são as melhores possíveis, né? Porque nós estamos concluindo o Ensino Médio. A gente pode entrar numa faculdade... Até mesmo nós só com o Ensino Médio podemos participar de concursos, né? Que tenha nível Médio... então, isso pra gente traz até uma... esperança de dias melhores, com certeza. (GF1, D1)

Atentamo-nos para a questão de "a gente pode entrar numa faculdade". Após essa afirmação de querer ingressar em uma instituição de ensino superior que se tornou mais fácil para os habitantes da região de fronteira com a implantação da UNIFAP, a partir de 2013, com os cursos regulares, pois antes eles tinham que se deslocar para a capital, Macapá, para cursar uma graduação. Contudo, D1 inicia sua fala com risos, ela parece começar sua resposta de forma satírica, como se a conclusão do ensino médio pela EJA e uma possível entrada na universidade fosse algo impossível para eles que estão concluindo o ensino médio por meio desta modalidade de ensino, mas, ao mesmo tempo, algo almejado.

A visão do aluno da EJA torna-se bastante desenvolvida a partir das possibilidades de conclusão do ensino médio, participação em concursos públicos e o acesso à universidade, o que os leva a ter na modalidade uma forma de serem incluídos na sociedade. Desse modo, eles se apropriam e desenvolvem elementos necessários para auxiliá-los nas transformações que acontecem no município.

O que chama a atenção é que o pensamento de acessar uma universidade é intrínseco aos participantes do grupo focal, como se ratifica na fala do D2 "Se... Ensino Médio foi... pra entrar na universidade... fazer vestibular... e participar de curso técnico, técnico de enfermagem...".

Apesar de as informações sobre o acesso à universidade serem bastante divulgadas na região, D2, em decorrência da timidez ou por não possuir informações suficientes, para discutir acerca dos cursos oferecidos pela universidade, tem dificuldade de se expressar oralmente. Já a participante D3:

É como os colegas falaram, né? Que a perspectiva é... de... de ter dias melhores, né? Como o emprego, é... como o emprego, nós temos que ter hoje em dia o ensino médio, então a perspectiva é de conseguir um bom emprego, fazer o... os cursos, os cursinhos que a gente ainda pode fazer, né? tendo o ensino médio... concurso público... e tando numa faculdade.

Nessa direção, D3 inicia sua resposta ratificando o discurso dos participantes anteriores "é como os colegas falaram", ou seja, entendemos que para os participantes o estudo por meio da modalidade EJA é uma forma de conseguirem alcançar seus espaços na sociedade, seja no mercado de trabalho, no ingresso a uma universidade e até mesmo cursar um curso técnico.

Mas esse espaço almejado pelos participantes só poderá ser alcançado com a ajuda dessa política inclusiva que é a modalidade de ensino da educação de jovens e adultos, para que esse distanciamento entre alunos da EJA, que estão atrasados em seus estudos, e as universidades e institutos federais possa ser minimizado. Nesse caso, questionamos aos participantes de que maneira as instituições de ensino estão trabalhando essa modalidade de forma inclusiva, de tal forma que o aluno da EJA permaneça e conclua seus estudos.

Pelo... pelo que eu vejo, a... instituição, ela proporciona sim essa inclusão. Nós temos facilidades, é... professores nos ajudam... ele. é... é tanto que pra nós eles não pegam tão pesado nas matérias, nas provas, nas avaliações que nós fazemos. A gente tem... não quero dizer que a gente tem aquele "diferenciado" enorme, mas existe um pouco pra gente, que já tava muito tempo fora da sala de aula. Eles nos ajudam.... Eles, por exemplo, passam as atividades... dão aquela oportunidade pra gente fazer uma consulta no caderno, na apostila... coisa que eu acho que pro regular não é com toda essa frequência. E... eu acho também que... os que desistem, que desistem muito... muitas pessoas que desistem, eu acredito que seja não por causa da ... da instituição e sim por causa do trabalho. Muitas pessoas chegam atrasadas, quase todos os dias... às vezes já passou até mesmo o primeiro horário... aquelas pessoas chegam cansadas, a gente vê durante a aula que tem pessoas que ficam cochilando... e eu acho que esse é um dos maiores motivos da... desistência. E não por causa da instituição. (GF1, D3).

Compreender a modalidade de Educação de Jovens e Adultos de forma inclusiva pode ser algo mais complexo para o aluno, pois é relevante que se tenha conhecimento do que pode ser oferecido para que a inclusão aconteça,

principalmente diante da diversidade cultural da região de fronteira. Nesse caso, para D3, a ideia de inclusão não se expandiu para além da sala de aula conforme o trecho "pra nós eles não pegam tão pesado nas matérias", ou seja, dentro deste espaço, que é a "sala de aula", os professores lhes proporcionam uma facilidade no processo ensino aprendizagem. Entretanto, a política educacional inclusiva é contínua e comprometida com os educandos, pois é necessário o acompanhamento das transformações e situações que acabam refletindo no modo de vida da sociedade na região de fronteira.

Dentro de uma perspectiva inclusiva das instituições, foi questionado aos participantes como a diversidade cultural na modalidade EJA está sendo trabalhada, já que naquela região habitam diversos povos indígenas que falam vários dialetos. "Pelo menos que eu estudei no ano passado, o que eu estou estudando esse ano... nós somos tratados de forma igual, a língua é o português mesmo, nunca vi nenhum professor falando outra língua e nem incluindo outra cultura..." (GF1, D1). E nesse momento, há a necessidade de intervenção do moderador "M", que pergunta a D2: "mas você compreende bem... tudo os professores falam durante a aula...?" a resposta de D2: "Compreendo". Com dificuldade de expor seus argumentos, o participante D2 parece não ter convicção de sua resposta, pois é evidente o antagonismo de suas palavras e o que percebemos por meio do grupo focal, D2 parece querer deixar explícito que não tem dificuldade no manuseio da língua falada, no entanto, é perceptível que é necessário um cuidado maior diante dos alunos que falam outra língua principalmente os indígenas que habitam aquela região e fazem parte do grupo de alunos que frequentam a modalidade de ensino EJA.

Da mesma forma, D3 tem a mesma percepção dos participantes anteriores diante da afirmação ao dizer que:

Em relação a isso, a gente... a gente percebe que... não tem diferença, né? Nenhum professor trata os alunos com diferença. Tudo é... é tudo língua portug... é tudo... em português. Ele... na lá minha sala, tem, é quatro indígenas... e ele... nenhum deles fala outro, outra língua... somente só o português mesmo.

No trecho percebemos que D3 sustenta o que foi dito pelos participantes D1 e D2, ou seja, sempre o grupo compartilha as percepções semelhantes diante dos questionamentos, mas o que nos chamou a atenção em suas palavras foi a referência à quantidade de indígenas que frequentam sua sala de aula. Assim,

dentro de um mesmo espaço se entrelaçam estilos de vida diferentes, em que cada grupo tem interesses específicos e, em meio a essas especificidades, compartilham uma mesma língua.

Dando prosseguimento e analisando a EJA como foco de inclusão diante da diversidade que perpassa essa modalidade na região de fronteira e levando em consideração as transformações ou modificações no sistema social e econômico, questionamos aos participantes se a abertura da ponte binacional trouxe consequências para os trabalhadores da orla do município de Oiapoque?

eu acho que... não trouxe não trouxe tanto problemas. Porque eu vejo que continua o mesmo fluxo de... de... de... catraieiro pra lá e pra cá, o tempo todo, logo após a a... ponte só funciona pra algumas pessoas... pessoas que vem de lá... e tem horário, tem dia certo... por exemplo, final de semana, fecha no sábado... meio dia e só reabre na segunda-feira pela manhã... então muitas pessoas que vêm de lá pra passar o final de semana aqui... eles... deixam o carro lá e continuam atravessando de catraia. No sábado e no domingo. Se trouxe assim alguma coisa...(G1, D1).

Nesse caso, com a abertura da ponte binacional, trabalhadores da orla, que, de alguma forma, desenvolvem suas atividades como os catraieiros, cambistas, estivadores, sentem-se afetados com a abertura da ponte. No entanto, a política de travessia das fronteiras está mais acessível para a entrada no Brasil, pois não há uma fiscalização mais rígida por parte dos órgãos fiscalizadores brasileiros, diferente de quando se tenta atravessar para o lado francês, onde o brasileiro para atravessar tem que fazer o pagamento de um seguro e, se quiser levar o seu carro particular, deverá pagar mais taxas para o veículo. Entretanto, são questões políticas que estão interferindo na travessia pela ponte binacional entre Brasil e França e, com isso, a situação dos trabalhadores informais ainda não foi tão afetada, como retrata D1 no trecho "não trouxe não trouxe tanto problemas".

Bom, em relação a isso aí, eu acho que a... ponte binacional ela trouxe mais... benefício. Ela nos ajuda também, né? A gente mora no Oiapoque, a gente precisa do... dos franceses aqui, né? Pra trazer o movimento. Mas em relação aos brasileiros irem pra lá... é bem difícil, né? Porque muitos brasileiros não podem ir lá pro outro lado. (GF1, D3).

Da mesma forma, o participante D3 não percebe consequências para os trabalhadores da orla com a abertura da ponte, pois ainda não houve resultados significantes em relação à diminuição do trabalho portuário.

Diante do contexto vivenciado pelos sujeitos, estes não se tornam inertes aos acontecimentos, são detentores de costumes distintos e visões de mundo diferentes, cada um em seu particular. Sendo assim, para que não sejam colocados de lado pelo mercado de trabalho, mesmo que informal, os sujeitos buscam na educação uma forma de serem incluídos, de estarem participando das transformações ocorridas no município. Frente a isso, refletimos sobre a necessidade de esses sujeitos retornarem à sala de aula, assim, teremos um sujeito competindo com os demais.

Neste sentido, e levando-se em consideração a modalidade de ensino EJA como forma de inclusão diante da diversidade e das transformações que ocorrem no município de Oiapoque, região de fronteira com a Guiana Francesa, questionamos em relação a suas perspectivas diante das instituições de ensino como a universidade federal do Amapá e o Instituto Federal do Amapá, quanto a cursar um curso superior ou um curso técnico profissionalizante.

Acho que todos nós aqui temos esse plano de entrar na faculdade ou fazer um curso técnico... Agora... eu não... não... não... sei, até no momento, quais são os cursos que tem... nem um e nem outra... porque tem cursos tinham que chegavam até a interessar, mas que estão... ido embora... e... não sei muito falar a respeito... de como quais são as perspectivas, mas o interesse é ((risos)) grande. (G1, D1).

Considerando o trecho, D1 reforça o interesse em cursar tanto uma graduação como um curso técnico, no entanto, a política institucional da universidade ainda precisa ser fortalecida quanto aos servidores, que, em sua maioria, são professores de outros estados do Brasil, que, conforme a instituição, dos professores do campus binacional, somente 03 (três) já residiam; dentre os demais, alguns moram residências alugadas e outros ministram suas aulas de forma “blocadas”, ou seja, concentram suas aulas de um semestre em apenas duas semanas e retornam às suas cidades.

Com isso, não tendo um incentivo por parte da instituição quanto à permanência desses professores na região de fronteira, o campus binacional serve de passagem para outras instituições, já que por serem docentes de uma instituição de ensino superior federal, a possibilidade de entrarem em um curso de mestrado e doutorado é muito maior; com isso, os professores são afastados para qualificação por dois ou quatro anos e, ao retornarem, já estão encaminhados para outras universidades seja por remoção ou por serem aprovados em novo concurso público.

Neste sentido, conforme a fala de D1 "porque tem cursos tinham que chegavam até a interessar, mas que estão... ido embora...". Nessas palavras da participante parece haver uma preocupação em relação aos cursos que antes eram ofertados e os que hoje a universidade oferece, pois no edital nº 09/2019 de 07 de junho de 2019 - PROGRAD/UNIFAP foram disponibilizadas vagas apenas para os cursos de Ciências Biológicas, Geografia, Letras Português/Francês e Pedagogia; foram retirados do processo vagas para os cursos de Bacharelado em Direito e Bacharelado em Enfermagem, cursos que eram mais procurados pelos candidatos. Os cursos foram retirados do certame em decorrência diminuição do corpo docente e falta de infraestrutura para receber os cursos.

Os risos ao final da resposta de D1 nos remete a um tom de questionamento, "será que vou conseguir chegar a uma universidade tendo estudado na EJA? Será que essa modalidade consegue fazer essa inclusão?" Desse modo, a participante nos mostra uma fragilidade quanto ao conceito acerca da educação de Jovens e Adultos de forma inclusiva na tentativa continuar seus estudos. Neste sentido, Barcelos discorre que:

É por acreditar na possibilidade de inclusão de amplas camadas da população, historicamente excluídas, que identifico na Educação de Jovens e Adultos um papel social fundamental. Não como libertador ou revolucionário, mas sim como um ponto de partida importante para a ampliação dos espaços de participação na vida pública nas suas mais diferentes formas de manifestação. A educação pode contribuir e muito para este processo se a tomarmos como algo que busca parcerias, diálogos e alianças entre educadores (as) e educandos (as) e entre conhecimentos científicos e conhecimentos e saberes das comunidades e/ou pessoas (BARCELOS, 2012, p. 25-26).

Para compreender melhor a questão da diversidade e inclusão na modalidade de ensino EJA, procuramos alcançar a visão dos alunos e da gestão para termos uma análise mais precisa, sendo assim, daremos sequência ao resultado de nossas análises em conformidade com metodologia da pesquisa, na perspectiva da análise de discurso numa abordagem qualitativa. Desse modo, esta parte a análise surgiu a partir de dados coletados dos argumentos de coordenadores das instituições, tendo como foco a modalidade educação de jovens e adultos como política de inclusão na fronteira com a Guiana Francesa.

As falas dos gestores e coordenadores que fazem parte das escolas que oferecem essa modalidade de ensino apresentam e corroboram com a pesquisa. Dessa maneira, iniciamos questionando quais as expectativas para a modalidade de

jovens e adultos diante das transformações estruturais do município de Oiapoque em sua percepção.

As perspectivas são ótimas. O SESC precisa estar como carro chefe. Principalmente a partir 2020, no plano de trabalho, que foi providenciado já o início de 2019, como fiquei sabendo, porque eu estou há pouco tempo. Então eu já sei que o plano de trabalho já ventila pra 2020 na inserção de mais 6º e 7º ano aqui na instituição, o que vai favorecer. claro, que aquele aluno que está no primeiro e no segundo ciclo não precisa buscar no centro da cidade a oferta para continuidade de seus estudos. Então ele vai ficar aqui, que muitos paravam né? A C1 pode me ajudar mais que eu mesma sei, ela já sabe muito mais porque ela já vivenciou aqui e conhece nossa realidade. Então as perspectivas para 2020 são muito boas, pelo que eu pude perceber. Então vamos inserir mais turmas exatamente para essa comunidade, que ainda não tem tanta procura... não existe ainda essa procura. Nós até tivemos em outros tempos essa busca dos alunos para serem inseridos aqui na EJA. (GF2, C2).

Analisar o trecho do C2, para além do falado, é entender, que, apesar de a escola oferecer uma estrutura mais completa como: biblioteca, área ampla, quadra poliesportiva, auditório e outros materiais de apoio educacional, esta fica distante do centro do município de Oiapoque, tornando-se inviável para os estudantes trabalhadores chegarem até a instituição no início das aulas. Diante disso, é mais cômodo para esses estudantes se matricularem em escolas do centro, onde está localizada a maioria das empresas que absorvem essa mão de obra, assim como a maioria dos trabalhos informais. Outro ponto a se destacar é a fala da C2, ao deixar claro: "porque eu estou há pouco tempo", isso nos permite apreender que o sentido da fala da participante não nos repassou segurança pelo seu pouco tempo na gestão da instituição.

No entanto, nota-se que a instituição está preocupada com os alunos que irão ingressar, pois esta já vislumbra o aumento da demanda dessa modalidade nas escolas do município do Oiapoque, parte dessa procura pode se dar em decorrência das Instituições de ensino superior e técnico. Sendo assim, a procura por essa modalidade com a finalidade de concluir o ensino médio tem que ser vista de forma específica para cada fase. Nesse sentido, a inclusão é necessária no processo e a permanência também; com isso, as políticas públicas para a permanência desses sujeitos têm que ser trabalhadas de acordo com suas especificidades. Isso nos remete à fala da C1:

Eu vejo assim, que a modalidade EJA ela é bem complexa. Ela tem várias vertentes, assim. Por exemplo, quando a gente fala de EJA não tem como a

gente falar de EJA de uma forma única, porque é a realidade do primeiro seguimento da EJA, que é primeiro e segundo ciclo. Quando a gente chega, se fala de um jeito. Quando você chega na EJA do terceiro e quarto ciclo é outra referência bem mais complexa e essa terceira e quarta etapa que é a parte mais difícil de trabalhar... Na EJA... E quando a gente fala de Ensino Médio EJA é outra realidade, são três que elas não se... Tipo assim, elas têm suas identidades diferentes, por exemplo, a terceira e quarta etapa, quando eu falo da questão da complexidade de trabalhar com eles, na minha escola, a gente tem um grande número de adolescentes, terceira e quarta etapa... Adolescentes... É aquela coisa, é aquele cara que não deu certo no fundamental. Aí já existe... Outro dia eu estava numa discussão de EJA e um professor dizia assim "Ah, o Ensino Fundamental está se tornando uma fábrica de EJA." Porque tudo aquilo que não deu certo no Fundamental vai pra terceira e quarta etapa. E o que que eu observo nesses anos de Experiência é que esse pessoal que não deu certo no fundamental e que vai pra terceira e quarta etapa de EJA muito raramente eles concluem. Muito raramente! Eles vão desistindo. Olha, no ano passado, lá no Caetano, nós começamos uma turma de EJA. Nós tínhamos duas quartas etapas com 40 alunos. Nós terminamos com uma turma de 8. (GF2, C1).

A forma de conhecer cada grupo ou ciclo da educação de jovens e adultos constitui uma maneira de os gestores demonstrarem uma maior participação no processo de inclusão dos sujeitos, reconhecendo suas necessidades e fragilidades, para que possam ser trabalhadas de maneira específica para cada ciclo dessa modalidade. É como C1 fala: "...elas têm suas identidades diferentes...", então, para o contexto da fronteira, esses grupos específicos tornam-se mais visíveis; são jovens e adultos que precisam trabalhar, e a região oferece algumas oportunidades para esses sujeitos, as quais não exigem escolaridade, como nas áreas de garimpo, que, dependendo do período, tem a travessia facilitada, mesmo que de forma "clandestina", pois muitos desses trabalhadores não possuem documentação necessária para permanecerem do lado francês.

Outro ponto bastante enaltecido da fala da participante C1 é que ela internaliza a escola como sua, por exemplo: "na minha escola"; a esse respeito nos permite compreender um sentido de tomar para si a responsabilidade de fazer dar certo uma política que não depende somente da gestão. Isso nos revela que, por mais que os coordenadores das instituições de ensino tentem fazer com que a modalidade de ensino dê certo, é importante vislumbrar que as políticas inclusivas são necessárias para melhores resultados para a modalidade EJA, o que é especificado pela C1 quanto aos resultados de um ano letivo: "Nós tínhamos duas quartas etapas com 40 alunos. Nós terminamos com uma turma de 8". Diante disso, apreendemos que a modalidade de Educação de Jovens e adultos torna-se importante e necessária, mas nos orienta que não basta somente ter a modalidade,

é indispensável que existam políticas educacionais de permanência na EJA, visto que, por mais que seja considerada inclusiva, as questões do próprio sistema educacional nos revelam uma necessidade acerca dessa modalidade, considerando que de 80 alunos que iniciaram o ano letivo somente 8 chegaram até o final do ano, representando um número bastante alto de evasão.

No entanto, olhando especificamente para C1, percebe-se que ela consegue percorrer entre as etapas que compõe a modalidade, articulando o trabalho para que possa considerar as particularidades dos sujeitos, no intuito de tentar diminuir as dificuldades dos sujeitos envolvidos de cada etapa. Seguindo a discussão, a participante C1 aborda cada etapa de maneira bem precisa, identificando suas falhas e tentativas de acertos, conforme discorre:

E hoje nós estamos com duas quartas etapas com 45 alunos. A quarta etapa B já aparece 15... alunos, 20.... Isso eles assistem aula até a hora do intervalo. Depois do intervalo eles “caem no mundo”. Eles saem. Saem e somem, desaparecem. Então, assim, e não adianta a gente tentar... A gente já tentou fazer vários tipos de projetos... só que pra eles, eles têm aquela coisa assim, eles não querem mesmo. Eu não sei te explicar... é aquele... e aí a gente vai ver. Eles têm problema familiar, eles têm problema com drogas, eles têm problemas sociais que estão ali que não deixam eles continuarem, e eles não vão dar certo em modalidade nenhuma. Já nós temos um público em ensino médio EJA que é justamente aquele povo que estava há muito tempo parado ((gestos e sons com as mãos)) e não conseguia concluir o ensino médio e ele vê no ensino médio uma oportunidade, aí sim de ele chegar numa faculdade. Ele tem dois anos, tanto que as nossas turmas de segunda etapa começam com 40 e termina com 40, né? Nossas segundas etapas nós temos quatro turmas de segunda etapa lotada, né? E a gente percebe pelo que a gente fez um panorama e eles vão concluir ...porque eles estão pensando assim “Poxa, é meu último ano, né? Eu tô terminando aqui, pelo menos o ensino médio eu vou ter daqui a pouco” né? E aí é uma perspectiva deles mudarem de vida que está muito próxima de se concretizar. Entendeste? Então eles ficam... eles permanecem e nós já temos muitos alunos nossos que já saíram do médio EJA, apesar de nós estarmos no terceiro ano... na faculdade, né? Nós já temos hoje muitos alunos já na faculdade que saíram do Ensino Médio EJA. E nós temos hoje alunos na primeira etapa EJA do Ensino Médio com essa perspectiva, né? De fazer... Tem uns até que fizeram o ENCCEJA, já pensando em fazer o ENCCEJA e o ENEM nesse mesmo ano para poder chegar mais perto da faculdade. Então, por isso que eu digo que são três realidades. Quando a gente fala do ensino... da EJA primeiro e segundo ciclo é outra realidade. Geralmente é aquele público mais idoso, aquele público que não teve a condição de trabalhar, de estudar, não estudou porque a vida não proporcionou a ele a oportunidade e ele vem, né? Geralmente são pobres, baixa renda, né? E ele vem tentando. E aí, quando ele chega no meio do caminho, às vezes ele tá ali só para aprender escrever o nome ou só para aprender ler o básico do básico. A grande maioria do povo que tá que está nessas duas etapas aqui ele não estão pensando “ai, eu vou chegar numa faculdade, ah, eu vou fazer um curso de mestrado, de doutorado, não... na cabeça deles tá assim “eu vou aprender a ler e escrever, eu vou deixar de ser analfabeto e aqui a minha vida tá concluída.” E é muito raro chegar um ali. Nós já tivemos casos aqui no SESC de uma aluna que começou no primeiro ciclo, fez o segundo, foi pro

terceiro, chegou lá fez o ENEM... na época que o ENEM certificava ensino médio e tá no último ano da faculdade. Está no último ano da faculdade. (GF2, C1).

A participante C1 mostra interesse pela educação de jovens e adultos, um prazer notável no seu modo de falar, no olhar, nos gestos e sons com as mãos, ao explicar cada ciclo de aprendizagem e compreendendo com propriedade a modalidade de ensino em suas etapas. Parece haver, assim, uma preocupação da professora/coordenadora com a modalidade, a qual interpretamos como uma maneira de incluir os sujeitos em sua diversidade a partir do conhecimento de sua realidade, tendo em vista que a modalidade é voltada principalmente para os sujeitos que não tiveram oportunidade de estudos no tempo certo.

Outro ponto interessante, abordado na fala da participante, é o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos - ENCCEJA, que oferece aos sujeitos oportunidades de obter o diploma de ensino médio: "Tem uns até que fizeram o ENCCEJA". O objetivo de concluir o ensino médio para galgar um ensino superior percorre no pensamento dos alunos, principalmente dos que estão na primeira e segunda etapa do ensino médio. No entanto, por mais que haja dificuldade no decorrer do processo para que esses alunos consigam alcançar a universidade, existem aqueles que conseguem atingir seus objetivos: "Nós já tivemos casos aqui no SESC de uma aluna que começou no primeiro ciclo, fez o segundo, foi pro terceiro, chegou lá fez o ENEM... e tá no último ano da faculdade". Ao relatar o exemplo da aluna, os olhos da participante encheram de lágrimas, pareciam ser lágrima de dever cumprido. C1 relata mais:

Então, assim, quantas turmas nós tivemos antes aqui pra tá ali, chegando na faculdade. Então a gente tem três realidades de EJA aqui, né? Três. E, assim, é muito interessante a gente fazer essa discussão e... porque aqui dentro... dentro do município não existe essa discussão de sentar professores, discutir, de tentar entender a situação da educação no município, de criar projetos, não. Né? O que eu percebo, assim... tem uma classe bem dispersa, né? Classe de professores que poderia tá fazendo isso. Existe uma dificuldade "a minha escola é a fulana de tal, então a minha escola é a rival da tua". Né? Então a gente não pode nem se chegar perto porque minha escola é melhor que a tua. Então acaba se criando, né?... Não... Atrapalhando o processo... acho que se a educação conseguisse fazer esse estudo, esse grupo de estudo, essa roda de conversa talvez, né?, sairia muita coisa muito melhor. Mas aqui não existe. Quando a gente fala aí não acontece, não vai nem pro grupo de Whatsapp de educadores do Oiapoque não existe. Existe grupo pra fazer fofoca dos outros, pra falar da vida dos outros, quem fez isso ... existe, mas pra se discutir educação nunca vi. Acho que vou até criar um. ((risos)) Aí... Aí... assim aí a gente tem essa situação né? da EJA bem dentro da fronteira.

No enunciado da participante "dentro do município não existe essa discussão de sentar professores, discutir, de tentar entender a situação da educação no município, de criar projetos, não" é evidente a falta de política pública que possa atrelar a sistemática educacional do estado e município, o que dificulta o desenvolvimento da modalidade e coloca em evidencia sua funcionalidade quanto a uma área da educação que possa trabalhar a inclusão diante das relações culturais da região. Os risos da participante tornam-se relevantes diante do seu questionamento e demonstram que, apesar de ser um grupo de professores, não há uma discussão efetiva referente às estratégias de inclusão e permanência dos sujeitos na educação de jovens e adultos, e pouco se tem realizado quanto às estratégias de ensino.

Outro fator importante em relação à inclusão da diversidade é a questão indígena, cujos sujeitos não são alcançados em sua plenitude por uma política pública educacional, já que as aldeias, local onde eles residem, ficam distantes do centro do município onde estão localizadas as escolas que oferecem a modalidade EJA, fazendo com que eles tenham que se deslocar de sua aldeia para o centro do município para poderem concluir seus estudos.

Como a gente vive num município de fronteira, quando a gente fala da questão indígena também, a deficiência da educação escolar indígena faz com que eles venham pra EJA. Né? Lá tem o estudo do ensino modular que eles começam, aí passa o primeiro ano, o segundo ano no sexto ano e quando vai ver já está com disparidade série/idade, não conseguem... não estão ali, não terminam aí vêm pra cidade pra ver se consegue concluir mais depressa, né? E a gente tem uma grande quantidade de indígenas na nossa escola que estão ali pra terminar o ano e depois disso quando chega de agosto em diante cai bastante também a quantidade de aluno. Primeiro o pessoal que fez ENSEJA não volta mais né? E eu não sei até que ponto o ENSEJA foi bom e como ele tá sendo entendido né? Porque assim... Ah, eu acredito que, se criar uma política pública tipo, "ah, vamos fazer o ENSEJA, vamos ajudar, aquele pessoal que tá muito tempo sem estudar e tudo." Eu acredito que o ENSEJA, ele seria ótimo se viesse certificar aquele pessoal que estudou, perdeu tudo, não conseguiu dar conta de concluir de arrumar um emprego alguma coisa. Não conseguiu, vai lá, faz a prova do ENSEJA, né? Mas aí eles permitem: 15 anos pro ensino fundamental. Nós já tivemos até aluno do ensino regular que fez o ENSEJA só pra não ter que estudar mais. A minha sobrinha foi uma dessas. ((risos)) Ela fez o ENSEJA. Ela estava no segundo ano estava no segundo ano, fez o ENSEJA, concluiu o ensino médio da escola, pronto... é isso que eu digo. Aí cria... hoje no corredor da escola quando eu digo "menino tu tá com nota baixa, ah, professor, eu faço o ENSEJA. (GF2, C1).

O discurso da participante nos demonstra mais uma crítica à política educacional, no caso o ENCCEJA, pois esta política cria nos alunos uma

perspectiva de que a modalidade EJA pode ficar como segunda opção e esperar que o exame nacional direcionado a jovens e adultos possa resolver os anos "perdidos" da educação como no trecho "... ah professora, eu faço o ENSEJA", isso nos remete a entender que a implementação de políticas públicas tem que ser analisada conforme a necessidade daquele grupo, e verificar o alcance dessa política para não se sobrepor a outra política com a mesma finalidade, tornando-a deficiente. O acesso a educação tem que ser oferecido, mas não de qualquer maneira.

Nessa direção, seguindo a lógica dos objetivos para dar suporte a nossa pesquisa e dentro de um panorama de inclusão e diversidade, questionamos aos participantes do GF 2 como a EJA está sendo trabalhada nas instituições de ensino, ao passo que C1 responde:

Hoje tá se discutindo no estado... eu fui pra formação ano passado... essa semana o pessoal da EJA tava aqui. O estado tá... criou uma nova EJA, né? O estado do Amapá criou uma nova EJA. A partir de 2020 a EJA Vai ser totalmente diferente do que se viu agora de EJA. Segundo a o povo da NEJA, eles fizeram um estudo e observaram que a questão... a modalidade EJA de fato ela é uma modalidade específica e diferenciada, de fato é. Voltada pra quê? Pro aluno trabalhador. Então eles fizeram uma pesquisa sobre a questão da evasão da EJA, do porquê que o aluno não chega até o final do curso. Do porquê que ele não concluiu o ano letivo... porque que vai se criando esse... Nós temos um aluno lá no Caetano... que eu entrei em... em 2014 pra trabalhar na EJA... ele tava na quarta etapa, eu voltei agora, 2019, e imagina em que série ele tá? Na quarta etapa. Então eu digo "mano, tu vai se aposentar aqui no Caetano? Tu quer uma vaga?" Eu digo pra ele. Ele começa a sorrir. Não, professora, esse ano eu vou fazer o ENSEJA. ((risos)) Já se inscreveu, ele foi lá comigo. Fez questão de ir na minha sala. (GF2, C1).

A esse respeito ressalta-se que a diversidade na área de fronteira é bastante comum levando-se em consideração as diversas etnias indígenas com dialeto, expressões diferentes que têm de ser trabalhadas dentro das salas de aulas como forma de inclusão, outro ponto é a necessidade no movimento sazonal que acontece na região pelos trabalhadores da região de fronteira.

O NEJA que a participante menciona é o Núcleo de Educação de Jovens e Adultos que está vinculado à Secretaria de Estado da Educação (SEED). A esse respeito podemos considerar que é um fator importante para a região a discussão da modalidade EJA por sua especificidade. Complementando a discussão em relação à nova EJA, como foi relatado pela participante: "O estado do Amapá criou uma nova EJA". Segundo Haddad, sobre essa nova EJA:

Avançar numa nova concepção de EJA significa reconhecer o direito a uma escolarização para todas as pessoas, independente de sua idade. Significa reconhecer que não se pode privar parte da população dos conteúdos e bens simbólicos acumulados historicamente e que são transmitidos pelos processos escolares. Significa reconhecer que a garantia do direito humano à educação para pela elevação da escolaridade média de toda a população e pela eliminação do analfabetismo (HADDAD, 2007, p. 15).

Diante do exposto, o estado, enquanto instituição pública responsável em oferecer a educação, trabalha para tentar minimizar a evasão escolar na EJA, trabalhando de forma precisa em um dos problemas que afetam essa modalidade de ensino na região de fronteira, sendo um trabalho voltado para a realidade dos sujeitos que frequentam a modalidade. Continuando o relato da participante:

E aí o que o estado fez? Ele criou uma nova estrutura pra EJA. A EJA não vai ter mais terceira e quarta etapa. Ela vai ser descrita no... ela vai ter primeiro, segundo, terceiro e quarto ciclos. Como vai ser isso? O aluno, ele vai se matricular no primeiro ciclo da EJA. Ele vai estudar uma grade de disciplinas. Eu já tenho a matriz curricular lá na minha escola. Aí, nesse primeiro ciclo ele vai estudar as disciplinas dentro da área de conhecimento linguagens e códigos. Ele vai estudar Português, Artes e Educação Física. Só isso, durante 3 meses. Aí ele vai fazer os 4 bimestres, as 4 avaliações... tudinho ali dentro. Ele terminou esse módulo, ele pode ou não se matricular no segundo. Se ele quiser, ele vai se matricular no segundo e continua. Ele pode dar uma continuidade. Ou não. "Ah, eu cansei. Agora eu quero só ano que vem." Aí, quando ele volta ano que vem, ele já se matricula no segundo, ele não faz mais aquilo que ele já concluiu. Aí como diz ...a EJA ela não vai mais ter aquela obrigatoriedade de carga horária de dias letivos. Não vai ter mais. Pro aluno concluir não vai ter os dias letivos. (GF2, C1). Ai, ele não vai seguir mais o calendário dos 200 dias... ((C2 comenta, complementando)) ele não vai seguir as dias letivos. A carga horária é mais flexível.

Nesse contexto, ressaltamos que o estado busca políticas educacionais para tentar minimizar os problemas enfrentados na modalidade EJA na região de fronteira. Vale ressaltar que, no ano de 2018, aconteceu no município de Oiapoque um evento organizado pelo Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA), intitulado I Encontro Estadual da Educação de Jovens e Adultos: Em defesa dos direitos da educação ao longo da vida. Foram dois dias de discussão sobre a modalidade. Participaram do evento: gestores, professores e responsáveis da secretaria de educação do município. Estudos foram realizados para terem base, buscando organizar de maneira precisa algumas mudanças que facilitarão a inclusão e a continuidade dos sujeitos da EJA. Mudanças essas que já iniciarão no ano 2020, conforme a fala da participante: "A partir de 2020 a EJA vai ser totalmente diferente do que se viu agora de EJA". Isso representa uma mudança considerável a fim de poder facilitar a esses sujeitos da modalidade EJA a conclusão de seus

estudos. Diante do exposto, ressaltamos que os alunos da educação de jovens e adultos, em sua maioria, alunos trabalhadores, não desempenham suas funções em um ambiente confortável, como um escritório no ar condicionado, escrevendo; muitos deles trabalham carregando peso; fazendo a travessia de pessoas pelo rio, como os catraieiros; batendo massa para construção de casas, no sol ou fazendo faxina o dia todo, cuidando de criança, e, quando chega ao final do dia estão exaustos, sem motivação para estudar. Então facilitar os estudos para esse grupo é incluir os excluídos do processo educacional.

No que tange as instituições de ensino, como as escolas do estado, município e a unidade SESC, trabalham de forma bem específica essa modalidade de educação de jovens e adultos no município de Oiapoque, assim, questionamos aos participantes de que forma a escola facilita essa inclusão e permanência dos sujeitos.

Nesse processo de inclusão trabalhada pelos órgãos responsáveis pela educação no município, as políticas públicas desenvolvem um papel fundamental quando o que pretende alcançar é a inclusão, contudo quando não há uma elaboração em conjunto desses órgãos, torna-se mais difícil alcançar os objetivos propostos pela instituição, é o que ocorre conforme relata a participante C1:

Eu não vejo isso assim como uma questão específica da EJA, porque a mesma coisa que é ofertada pra Educação Básica, ela também tá ofertada pra EJA. Eles tratam a EJA do mesmo jeito que tratam o Fundamental e é até difícil colocar na cabeça do professor lá do fundamental. Ele vai questionar: "Ah, porque os alunos da EJA...". "Professor, a EJA é uma modalidade específica e diferenciada.". Ele não é a mesma coisa que você faz lá Fundamental. Porque ele sai mais cedo, porque o horário é reduzido? Por conta disso: as escolas já fazem por si só o horário reduzido, não que a Secretaria de Educação permita, mas a gente faz porque a gente... entende a situação do aluno. Lá, ele diz: o aluno não pode sair da sala de aula antes das 10 horas. Tu não consegues segurar ele. Ele fica lá e tá dormindo: ele não está produzindo... nada. Imagina um aluno. Então, assim, não existe uma... eu, entenda, ... não sei se as meninas vão dizer, mas eu entendo que não existe uma política específica pra permanência do aluno da EJA na sala. Porque a merenda dá pra todo mundo, transporte é dado pra todo mundo... o uniforme, muitas vezes, o professor da manhã chega lá: "Porque que esse aluno entrou sem o uniforme?". "Porque ele é um aluno trabalhador, ele chegou do trabalho dele, não teve tempo de ir na casa dele... ele não trouxe uniforme." É diferente do que eu vou cobrar do aluno do Fundamental, da Educação Básica. Né? Eu cobro dele, porque ele não vai entrar. Porque... é uma questão de identificação da escola. Então, a gente precisa observar os alunos da EJA dessa forma. Então, não existe uma política... de incentivo... pra que ele permaneça ali. É tudo igual. É tratado igual, todo mundo. Né? Agora sim... vai ser diferenciado. (GF2, C1).

Diante do discurso da participante C1, quando fala: "mas eu entendo que não existe uma política específica pra permanência do aluno da EJA na sala". Então, é necessário que uma política educacional esteja atrelada à vivência escolar, alinhada aos objetivos das secretarias e das escolas. No entanto, o que nos chama atenção na fala da participante sobre inclusão em um contexto de diversidade na escola é que em todo momento somente a instituição tenta minimizar as dificuldades dos alunos da educação de jovens e adultos, ainda assim, a participante deixa claro a forma como a gestão trata os sujeitos da modalidade, a política interna da instituição de ensino quanto a flexibilidade na questão de horário, na vestimenta do uniforme. É o que Haddad especifica:

A flexibilidade nos horários de entrada e saída, a não-cobrança de presença, a frequência de acordo com o desempenho e/ou interesse em uma disciplina ou projeto, ou campo de interesse, tudo isso aponta pra uma forma de conceber a escola e o seu currículo que, no limite indicam sinais para uma nova forma de fazer EJA, superando o modelo tradicional, cuja reposição acelerada do currículo do ensino regular é a principal característica, e os alunos tratados de forma homogênea (HADDAD, 2007, p. 17).

Agora o que podemos entender é que nem todos os envolvidos no processo, como a maioria dos professores, não entendem essa dinâmica quanto a modalidade, dessa necessidade de serem tratados de forma diferente de acordo com suas especificidades.

Questionamos como está sendo trabalhada a EJA dentro do contexto socioeducacional do município e da diversidade dos sujeitos, já que os indígenas, quilombolas, ribeirinhos e outros grupos estão tentando também serem inseridos nesse novo contexto, com implantação da Universidade Federal do Amapá e Instituto Federal do Amapá. Conforme resposta de C2:

Mas a gente ainda não vê essa procura. Mesmo que você diga que tem público, mas eles ainda estão aos poucos com esse interesse. Eu acho que, como você mesmo falou, da dificuldade, né? No trabalho pesado. Nós temos muito aqui agricultores, que inclusive já frequentam, mas, é... quem sabe até com essa carga horária mais flexível, né? Quem sabe eu vejo aí que esses 200 dias letivos, com essa carga horária tão pesada, que a gente tem que ficar até as 10 aqui... que a gente cumpre! (risos). Ela sabe disso, né? ((risos)). Cumpre até às 10. Então... (GF2, C2).

Diante do exposto, ressaltamos que a inclusão na diversidade do município, torna-se relevante para os sujeitos que almejam adentrar em uma universidade, pois veem na educação de jovens e adultos uma forma de concluir

o ensino médio, no entanto, mesmo que no trecho "a gente ainda não vê essa procura" mencionado pela participante C2, ela não percebe esse aumento pela procura dessa modalidade, pois conforme o INEP/MEC (2019), levando-se em consideração o período de 2014 a 2018 o aumento de matrículas na modalidade de educação de jovens e adultos no município de Oiapoque cresceu cerca de 9,94%, bem acima da média do Brasil e Amapá; já a procura pela modalidade no ensino médio no mesmo período o crescimento foi de 215,49%, número bastante expressivo em comparação à média do Brasil e Amapá. Então o recorte mencionado pela participante não ratifica os números disponibilizados referentes à educação de jovens e adultos no município.

No entanto, a participante C1 descreve um cenário bastante diferente do que a participante C2 relata:

Nós começamos... em 2017, nós ficamos só no Ensino Médio EJA com... 2 turmas da primeira etapa e 2 da segunda etapa. Nos tínhamos 4 turmas. De EJA, lotadas! E, hoje, nós temos... de Ensino Médio, 9 turmas. Não: 8 turmas, que 2 são do Fundamental. São 8 turmas do Ensino Médio EJA. Porque assim... os alunos que estavam no Joaquim Nabuco, já tava com idade... avançada pro Ensino Médio, todos foram pra EJA. Porque eles viram que era mais rápido concluir. (GF2, C1).

São duas instituições educacionais que ofertam a modalidade EJA e que têm realidades diferentes quanto ao aumento de número de matriculados, no entanto o enunciado "os alunos que estavam no Joaquim Nabuco, já tava com idade", pode nos dar suporte para entendermos os resultados, o trecho nos remete aos alunos que estudavam em outra escola que ofertava o ensino regular e como os alunos estavam em idade avançada, foram direcionados para a educação de jovens e adultos, uma forma mais rápida de conclusão do ensino médio.

Outro ponto que não devemos deixar de lado para o aumento referente à procura da modalidade EJA são as instituições UNIFAP e IFAP, que podem ser um fator relevante para o aumento dessa procura, sendo assim, para uma maior precisão nas análises, indagamos em relação às perspectivas dos alunos da EJA diante das instituições de ensino UNIFAP e IFAP. C1 responde:

Muito pouco. Está começando a surgir neles esse desejo. Né? Eles não tinham. Tipo assim: "Eu vou fazer Ensino Médio pra quê?"; "Eu vou pra onde? Fazer o quê?" Quem nem todo mundo tinha condições de sair do Oiapoque pra estudar fora. Então, foi... criou-se essa cultura. A faculdade é muito recente aqui... Tanto os dois pólos... tanto IFAP quanto UNIFAP. São muito recentes... Agora que está se criando essa cultura. Tipo "Eu vou

sair daqui e vou pra UNIFAP; eu vou sair daqui e vou pro IFAP. Né? Eu vou concluir e vou pro IFAP. Eu vou tirar notas em Português e Matemática porque vai valer pra eu ingressar num curso no IFAP.” E a gente já ouvia... ouve essas falas lá dentro. Não que o IFAP ou a UNIFAP tenham ido pra escola... da educação... pra educação básica fazer esse trabalho, essa divulgação... essa... né... mas eu acho que tá muito recente, tão muito novo, ainda não se fez um estudo. Não se criou... mas a gente que já tá... que o... que já tá pelo ensino médio... eu convivo muito com o ensino médio. Eu sou coordenadora do ensino médio, tanto o regular quanto o EJA. Então, de manhã eu tô no médio regular e à noite eu tô no médio EJA. Então eu convivo muito com o ensino médio e, tipo, pensando... falando com eles... “pensando em fazer, como vai ser...?” E... alguns alunos dizem assim “Ah, professora, eu vou... se eu estudar aqui no Oiapoque eu só vou ser professor porque só tem curso de licenciatura” (risos) Mas já é um bom começo, você tem um curso de licenciatura gratuito que te dá um incentivo, às vezes tem até bolsa pra você permanecer, se você é baixa renda e... vai... no terceiro ano os alunos são ótimos. Nossas terceiras etapas estão ainda nessa... estão muito querendo, né?! (GF2, C1)

No entanto por mais que as instituições de ensino UNIFAP e IFAP tragam para a população oportunidades para que sejam inseridos em um novo contexto social, sempre deixam um pouco de receio em relação ao trabalho desenvolvido, conforme relato da participante C2:

A UNIFAP eu não vejo esse trabalho, até porque a gente só escuta os comentários de que eles não querem que o *campus* fique, que os cursos continuem porque há uma deficiência muito grande no momento em que vão criar esses editais para esses professores dentro da UNIFAP, porque eles deveriam exclusivamente só ter abertura para dentro do estado e não deixar com que outros... eu vejo dessa forma, tá? Por quê? Porque o que acontece? Ele vem pra cá, essa pessoa de outro estado, ah, ele não quer ficar. E ainda quer levar o curso embora... Porque ele não quer que... a população precisa. Então você tem que vir com outro pensamento. Infelizmente eles não estão vindo com essas ideias. Eles só vêm por status de estar numa universidade e, quando deu o estágio probatório, eles vão embora pra outro lugar... porque eles não se identificam. (GF2, C2)

O relato da participante nos remete às políticas de incentivos para os servidores que compõe o quadro do Campus Binacional, em que os professores aprovados via concurso público já entram com grandes desafios, como a questão de estrutura da universidade, um espaço totalmente diferente de outras IFES; somando-se a isso a difícil estrutura do município, que gera desmotivação com a região, um exemplo disso é a saúde precária, assim como um sistema educacional básico caminhando a passos lentos e a falta de apoio da própria universidade por se tratar de um campus distante da sede, cerca 600km. Sendo assim muitos professores e técnicos, quando encontram uma oportunidade de serem transferidos, acabam deixando o município. É o caso de professores e técnicos que passam em cursos de mestrado e doutorado em outras universidades e deixam os cursos no campus com falta de professores.

Um relato bastante interessante que interage com a questão da inclusão em sua forma mais completa, levando em consideração a diversidade na modalidade de educação de jovens e adultos e as instituições de ensino UNIFA e IFAP, foi apresentado pela participante C1 nos fala o seguinte:

E, assim, nós temos uma aluna que... ela é deficiente física... Ela é nossa ex-aluna. É deficiente física: ela tem as mãos, os pé (inaudível)... Ela começou estudar, parou na quarta série, depois de muitos anos, já casada, os filhos todos adultos, ela voltou pra... terceira etapa. Estudou a terceira etapa, quarta etapa... a primeira etapa, a segunda etapa EJA... e hoje ela tá... como estudante de Pedagogia no IFAP. No IFAP. Aqui. É, a EAD. Aí, ela voltou lá na escola. Fez questão de voltar lá na escola, à noite, né? Tava lá: "Dona Maria, a senhora tá aqui? O que a senhora veio fazer? A senhora veio foi nos ver?" Ela disse: "Ah, professora: eu vim ver vocês! Na verdade, eu quero falar com todos os meus professores." "E porque?". Porque... ela foi simplesmente na escola pra agradecer. É. Aos professores porque ela nunca imaginou... Ela disse: "Professora, eu vim, entrei, voltei pra escola, mas eu nunca imaginei que estivesse fazendo uma licenciatura. Né? Com todas as dificuldades que ela tem... Então... e o IFAP leva ela pra falar sobre a experiência dela e ela se empolga, acha o máximo. Ela é uma das melhores alunas. Ela voltou lá... tem um professor lá, que foi o destaque, durante a formação dela, que sempre incentivou... o professor José Filho, aí todo ano, ela tem que fazer o bolo do aniversário dele, esteja onde estiver, ela vai levar para o professor. Entendeu? Então, é assim: a EJA, ela... faz essa diferença na vida das pessoas. Ela marca! A vida das pessoas! E essas coisas assim... a gente é que faz a gente permanecer. Quando eu estava trabalhando aqui no SESC, primeiro ano, tinha um aluno, ele não tá porque ele foi embora. Ele ficou depois da aula... "Professora, eu quero falar contigo depois da aula.". Eu disse: "Tá bom." (inaudível) "Tá, seu Zé: o que o senhor queria falar comigo?". Ele pegou a identidade dele do bolso... isso me marcou, né? Ele disse: "Professora, não sou mais analfabeto.". "Olha, professora, tiraram o carimbo!". A primeira tava carimbada, né? "Analfabeto.". A segunda, tava escrito o nome dele. Pra ele, aquilo ali...((emoção)) era como se ele tivesse ganhado na loteria. Ele disse: "Professora, eu tô com cinquenta... e não sei quanto anos e nunca imaginei na minha vida que eu ia tirar esse carimbo... da minha identidade.". Não é? "Não preciso mais passar vergonha de colocar o dedo." Então, assim, tem muitas histórias de como a EJA foi significante na vida das pessoas. Então ela precisa de ser uma política... ela é uma política que precisa ser continuada e... e valorizada. Porque... infelizmente, a... o analfabetismo no Brasil a... ainda é muito alto, né? E aí já atende muito isso. Atende muito isso. Especialmente aqui no Norte, que é o maior índice, né? E essas políticas estão criadas justamente para estas permanências. Então, como dizem: "Cada segmento tem uma expectativa.", não é? Pessoal que está no primeiro segmento da EJA não tá sonhando com a faculdade quanto o pessoal que está na segunda etapa do Ensino Médio, não é? Que já está mais próximo. Tem um aluno lá da EJA, na escola, que ele diz, que tá na primeira etapa EJA, começou desde o primeiro ciclo, primeira etapa médio, ele disse que ele vai terminar a segunda etapa, fazer faculdade de Direito e vai ser presidente da República. ((gargalhadas)). Vai ser presidente da república. E eu digo: "Tá, tá no caminho. Você chega lá. Todo mundo pode, né?". Quem sabe ele não vai ser presidente da república mesmo um dia, né? Não sei. "Olha, meu aluno: é presidente da república!" (gargalhada). O Lula não foi presidente da república? Saiu de lá do... não é?

Esse relato demonstra resultados da política de inclusão, e demonstra também o quanto é importante a atuação do profissional da educação na vida desses sujeitos, porém não podem assumir as responsabilidades por inteiro, sendo necessário o envolvimento dos estados e municípios para que articulem ou criem políticas educacionais com a finalidade de minimizar os problemas relacionados à especificidade da região e que sejam atuantes, trabalhando seus objetivos e tomando como base a efetivação da inclusão diante da diversidade da região.

De forma geral, foi observado na fala dos participantes uma legitimação as finalidades da modalidade de educação de jovens e adultos. Há nesse caso, uma aceitação de uma política de inclusão ofertada pelo do Estado que necessita de uma maior discussão devido às especificidades de cada grupo social que frequentam essa modalidade de ensino. Contudo, os participantes do GF2 demonstram que conhecem a necessidade de um trabalho mais específico, levando em consideração os diversos grupos sociais da região. Afinal, trata-se de uma região permeada por uma diversidade cultural com suas culturas, vivências e comportamentos vivenciando uma transformação social e educacional na região de fronteira.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhar a inclusão em um contexto de diversidade cultural tendo como foco a modalidade da educação de jovens e adultos é algo bastante expressivo, principalmente levando em consideração a região de fronteira que tornou-se um desafio para a pesquisa, com relevância para um cenário de instalação de instituições de ensino superior e técnico e abertura da ponte binacional que tornou-se um ponto forte de nossa pesquisa quanto aos trabalhadores da "beira rio", como os catraieiros que dependem da travessia dos brasileiros e franceses para seu trabalho, pois é um meio econômico forte e com a abertura da ponte esse acesso pelo rio Oiapoque vai diminuir.

É nesse novo contexto socioeducacional do município de Oiapoque que a educação de jovens e adultos surge como parte das políticas públicas de inclusão diante da diversidade do município, possibilitando a esses indivíduos uma oportunidade de serem inseridos nesse novo contexto educacional. Contudo, devido as especificidades de cada grupo social, como os indígenas, quilombolas, ribeirinhos e outros grupos que fazem parte da região e que procuram essa modalidade como uma forma de inclusão, acaba dificultando a permanência e conclusão desses sujeitos no ensino fundamental e médio.

Nesse sentido, a análise da EJA como política pública na região de fronteira diante da heterogeneidade do município possibilitou perceber que, mesmo na presença de diversos fatores que contribuem para a relevância do tema, a pesquisa nos mostrou aspectos significativos que poderão proporcionar a partir dela reformulação de políticas educacionais inclusivas em região de fronteira, de forma a minimizar os problemas enfrentados pelos sujeitos da pesquisa.

Diante dos resultados que o estudo nos proporcionou é necessário compreender que, de acordo com as especificidades de cada grupo de compõe a região de fronteira em seus espaços e contextos, a compreensão da modalidade de educação de jovens e adultos como forma de inclusão dos sujeitos pode acender nos mesmos a busca de seu lugar na sociedade por meio do acesso à educação.

Ao longo do trabalho, foi apresentado o cenário em que a EJA está situada no município de Oiapoque, fronteira com a Guiana francesa. Destacamos também os inúmeros sujeitos envolvidos em todo o processo da pesquisa como

indígenas, quilombolas e ribeirinhos, outro ponto destacado foi a situação referente ao acesso ao município e a contextualização quanto a modificação na estrutura educacional e social com a instalação das instituições educacionais como a Universidade Federal do Amapá e o Instituto Federal do Amapá, além da abertura da ponte binacional. Assim, evidencia-se a necessidade da modalidade EJA no processo de inclusão social na área de fronteira.

Após a desenvoltura do cenário da pesquisa, o foco foi o estudo da política educacional para jovens e adultos em sua trajetória no Brasil, Amapá e Oiapoque, tendo a política inclusiva como base para o diálogo com os autores. O estudo nos mostrou que, por mais que exista a política pública educacional inclusiva, ela tem que ser trabalhada de forma específica de cada grupo social, que é o caso da região de fronteira que, em se tratando da diversidade dos sujeitos que ali habitam, são colocados diante de uma maior vulnerabilidade social.

Dentro do aspecto de fronteira, apesar das peculiaridades territoriais, econômicas, sociais e principalmente culturais do município de Oiapoque, os resultados da EJA nos mostram a necessidade de uma política pública mais específica quando tratamos o contexto socioeconômico. Como o que é demonstrado, por exemplo, com a implantação do campus da Universidade Federal do Amapá e do Instituto Federal do Amapá no município. Com o acesso aos cursos de graduação e técnico no município os sujeitos procuram na EJA uma forma mais rápida de concluírem o ensino médio, uma fala bastante recorrente dos participantes do grupo focal. Entre os aspectos significativos da pesquisa temos a abertura da ponte binacional que liga o município de Oiapoque a cidade Saint-George, onde os principais afetados são os trabalhadores da “beira rio”. Em que são expressos argumentos de que haverá uma diminuição da oferta de trabalho, pois muitos estrangeiros utilizarão a ponte como acesso para o município de Oiapoque, que conforme o estudo tornou-se mais benéfico para eles, pois os estes podem fazer o percurso de carro, sem muita burocracia do lado brasileiro, ao contrario do lado francês.

Outro ponto analisado durante a pesquisa, que nos deu respostas diante das transformações que vêm ocorrendo no município, foram os indicadores que nos mostraram o aumento desses indivíduos no período de 2014 a 2018 na modalidade de educação de jovens e adultos. Os indicadores afirmaram que por mais que o número de matriculados na modalidade, levando em consideração o Brasil e o

estado do Amapá, tenha diminuído ou um crescimento pequeno respectivamente, os indicadores do município de Oiapoque foram bastante expressivos em comparação ao nível nacional e estadual. Isso demonstra que a implantação das instituições educacionais e a abertura da ponte binacional tiveram suas contribuições para esse aumento significativo da procura por essa modalidade de ensino na fronteira.

A última parte da pesquisa nos mostrou de forma clara que esses sujeitos que fazem parte desta modalidade de ensino necessitam de políticas públicas que facilitem essa inclusão e permanência em seus estudos. É considerável que as políticas existentes têm seus méritos em atender às necessidades imediatas desses indivíduos na região de fronteira, porém, essa modalidade EJA tem que vir acompanhada de medidas associativas, tornando-se eficiente para alterar os processos que produzem a situação. Para isso, torna-se urgente a implantação de uma política que contenha programas apropriados às diferentes realidades, faixa etária e regionalidade. Quem sabe assim poderemos vislumbrar algum processo significativo na história da educação oiapoqueense.

Ao longo deste trabalho, e conforme o objetivo da pesquisa foram apresentadas situações, descrevendo, analisando e avaliando como a modalidade de ensino para jovens e adultos está sendo trabalhada na região de fronteira. Diante disso, podemos perceber que a EJA é reconhecida como uma forma de inclusão no novo cenário educacional e social do município de Oiapoque, no entanto, é um trabalho que necessita de uma ampla reflexão/discussão em relação à área da Educação de Jovens e Adultos, pois isso possibilitará que trabalhadores, catraieiros, indígenas, quilombolas e ribeirinhos possam transformar a realidade educacional local ou até mesmo da região de fronteira.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, C. S. de; RAUBER, A. L. Oiapoque, aqui começa o Brasil: a fronteira em construção e os desafios do Desenvolvimento Regional. **Redes**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 1, p. 54-59, jan./abr., 2017.
- ALVES, G. **A condição de proletariedade**: a precariedade do trabalho no capitalismo global. Londrina: Praxis, 2009.
- ALVES, G. **Trabalho e subjetividade**: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo, 2011.
- ANDRADE, M. M. de. **Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação**. São Paulo: Atlas, 2008.
- ANTUNES, R. A substância da crise e a erosão do trabalho. In: SAMPAIO JR, P. de A, (Org.). **Capitalismo em crise**: a natureza e dinâmica da crise econômica mundial. São Paulo: Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2009.
- ANTUNES, R. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: FRIGOTTO, G.; GENTILI, P. **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- ASSOCIAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS DO OIAPOQUE - APIO. **Plano de vida dos índios e organizações indígenas do Oiapoque**. Oiapoque: APIO, 2009.
- ARANHA, M. L. de A. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARROYO, M. Formar Educadoras e Educadores de Jovens e Adultos. In: SOARES, L. **Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- ARROYO, M. **A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão**. Alfabetização e Cidadania. São Paulo: RAAAB, 2001.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BARCELOS, V. **Formação de professores para educação de jovens e adultos**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BAUMAN, Z. **Em busca da política**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- BEISIEGEL, C. de R. Considerações sobre a política da união para a educação de jovens e adultos analfabetos. **Revista Brasileira da Educação**, São Paulo, v.7, n.3, p.22-29, jan/mar, 1999.
- BELLO, J. L. de P. Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)- História da Educação no Brasil - Período do Regime Militar. **Pedagogia em Foco**, Vitória, v.8,

n.3, p.12-17, 1993. Disponível em:
<<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb10a.htm>>. Acesso em: 17 fev.2019.

BETTIOL, C. A; LEITE, Y. U. F. **A formação de professores indígenas no contexto educacional brasileiro**: um olhar sobre os documentos Legais. Curitiba: EDUER, 2017.

BIANCHETTI, R. G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC/SEF/COEJA, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 11/2000**. Faz referência às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Base da Educação nº 5692 de 11.08.71. Ensino Supletivo. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 11 ago. 1974.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 20 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Expansão da Educação Superior e Profissional e Tecnológica**. Brasília: MEC, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em: 17 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer nº 05/97 do Conselho Nacional de Educação**. Aborda a questão da denominação "Educação de Jovens e Adultos" e "Ensino Supletivo", define os limites de idade fixados para que jovens e adultos se submetam a exames supletivos, define as competências dos sistemas de ensino e explicita as possibilidades de certificação. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Parecer nº 699/71. Regulamenta o capítulo IV da Lei 5. 692/71. 06 de julho de 1972. Constituição Federal de Educação. **Diário Oficial [da] República**

Federativa do Brasil, Brasília, 06 jul. 1972. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Brasília: INEP, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Brasil Alfabetizado**. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/secad/>>. Acesso em: 06 fev. 2019.

CARNOY, M. **Estado e teoria política**. 2. ed. Campinas: Papius, 1988.

CHAUÍ, M. **Cultura e democracia**: o discurso competente e outras falas. São Paulo: Moderna, 1981.

CHAVES, E. O. C. O liberalismo na política, economia e sociedade e suas implicações para a educação: uma defesa. In: LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. **Liberalismo e educação em debate**. São Paulo: Autores Associados, 2007.

COGGIOLA, O. **Governo Lula**: da esperança à realidade. São Paulo: Xamã, 2004.

CONNELL, R. W. Pobreza e educação. In: GENTILI, P. **Pedagogia da Exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 15. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, L. de; WARDE, M. J.; HADDAD, S. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

CORTELLA, M. **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez, 1999.

COSTA, M. A educação em tempos de conservadorismo. In: GENTILI, P. **Pedagogia da Exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 15. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

COUTINHO, C. N. **Marxismo e política**: a dualidade de poderes e outros ensaios. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

CURY, C. R. J. **Diretrizes Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Parecer CEB nº11/2000 de 10/05/2000. Brasília: CEB, 2000.

CUSTÓDIO, E. S.; FOSTER, E. L. S.; SUPERTI, E. "Políticas públicas e diversidade cultural nas escolas do Amapá". **PRACS**, v.9, n. 6, p. 165-178, dez. 2013.

DAL ROSSO, S. **Mais trabalho**: A intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.

DALE, R. O marketing do mercado educacional e a polarização da educação. In: GENTILI, P. **Pedagogia da Exclusão**: crítica ao Neoliberalismo em Educação. 15. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

DEL PINO, M. Política educacional, emprego e exclusão social. In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. São Paulo: Cortez, 2002.

DI PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Campinas: **Educ. Soc.**, v.98, n. 92, p 1015-1139, out. 2005.

DRUCKER, P. F. **Sociedade pós-capitalista**. São Paulo: Pioneira, 1999.

DUBET, F. A Escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.6, n.119, p.23-34, jul., 2003.

ENGELS, F. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, R. **A dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

FRABETT, G. L.; MARGARIT, E; CUNHA, E. B. **Conflitos envolvendo o uso da terra no norte do estado do Amapá**. Vitória: [s.n], 2014.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

FRIGOTTO, G. A educação e a formação técnico-profissional frente à globalização excludente e o desemprego estrutural. In: SILVA, L. H. **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2000.

FRIGOTTO, G. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, P. **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em Educação**. 15. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

FUCK, I. T. **Alfabetização de adultos: relatos de uma experiência construtivista**. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

GADOTTI, M. **A educação contra a Educação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GADOTTI, M. **Educação e ordem classista**. Rio de Janeiro: Cortez, 1979.

GENTILI, P. Adeus á escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: GENTILI, P. **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em Educação**. 15. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **História da educação brasileira**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GROUP, B. L. P. O processo de trabalho capitalista. In: SILVA, T. T. **Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana**. Porto Alegre: Artes médicas, 1991.

GUIMARÃES, A. R. **O papel da escola na sociedade capitalista: as percepções dos professores da educação de jovens e adultos**. Macapá:[s.n], 2008.

HADDAD, S. **Estado e educação de adultos (1964-1985)**. São Paulo: EdUSP, 1991.

HADDAD, S. **Por uma nova cultura de Educação de Jovens e Adultos, um balanço de experiências de poder local**. São Paulo: Global, 2007.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, v.9, n. 14, p.108-130, maio/ago 2000.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Amapá, Oiapoque, Estimativa da População 2016**. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br>>. Acesso em: 05 fev. 2019.

IRELAND, T. Escolarização de trabalhadores: aprendendo as ferramentas básicas para a luta cotidiana. In: OLIVEIRA, I. B.; PAIVA, J. **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

KIDD, J. R. **El proceso del aprendizaje: como aprende el adulto**. Buenos Aires: El Ateneo, 1973.

KINGKL, E. Abandono escolar de jovens e adultos. **Correio Braziliense**, Brasília, 04 fev. 2019. Seção Educação.

KRAWCZYK, N. R. Políticas de Regulação e Mercantilização da Educação: socialização para uma nova cidadania? **Educ. Soc.**, Campinas, v.54, n. 92, p. 799-819, 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 06 fev. 2019.

KUENZER, A. Z. **Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho**. São Paulo: Autores Associados, 2004.

LIBÂNIO, J. C. **Educação escolar: políticas, estruturas e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LOMBA, R. M.; MATOS, F. R. A ponte Binacional e os novos arranjos territoriais: perspectivas e dilemas da cooperação franco-brasileira (Amapá)-Guiana Francesa. **Bol. Geogr.**, Maringá, v.31, n.1, p. 19-29, jan./abr., 2013.

LUDOJOSKI, R. L. **Andragogia o educacion del adulto**. Buenos Aires: Guadalupe, 1972.

MAGALHÃES, M. A. L. Educação indígena em contextos urbanos dos municípios de Barra do Garças, Pontal do Araguaia e Aragarças: desafios de novos tempos. In: MAGALHÃES, M. A. L. **Polifonia**. Cuiabá: EdUniversitária, 2009.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, M. de A. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostras e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MELO, O. C. **Alfabetização e trabalhadores**: o contraponto do discurso oficial. Goânia: EdUFG, 1997.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer?. São Paulo: Moderna, 2003.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

NASCIMENTO, A. L. C. do. **Escolas família agrícola e agroextrativista do estado do Amapá**: práticas e significados. 2005. 204 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável)–Universidade Federal do Pará, Belém, 2005.

NEVES, L. M. W. **Brasil 2000**: nova divisão de trabalho na educação. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2000.

NEVES, L. M. W. Brasil Século XXI: propostas educacionais em disputa. In: LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. **Liberalismo e educação em debate**. Campinas-SP: Autores Associados, 2007.

NEVES, L. M. W. **Educação e política no Brasil de hoje**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, J. F. A função social da educação e da escola pública: tensões, desafios e perspectivas. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

PAIVA, J. **Os sentidos do direito à educação para jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2009.

PAIVA, J. **Direito à Educação de Jovens e adultos**: concepções e sentidos. [S.l.:s.n], 2006. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT18-2553--Int.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2019.

PAIVA, V. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1987.

RODRÍGUEZ, M. V. Globalização das políticas públicas: impacto social das reformas educacionais dos anos de 1990. In: LOMBARDI, J. C. **Globalização, pós-modernidade e educação**: história, filosofia e temas transversais. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

ROSSI, W. **Capitalismo e educação**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1986.

RUMMERT, S. M. Jovens e adultos trabalhadores e a escola. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. **A experiência do trabalho e da educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

RUMMERT, S. M.; VENTURA, J. P. **Políticas Públicas para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil**: a permanente (re) construção da subalternidade – Considerações sobre os programas Brasil Alfabetizados e Fazendo Escola. Curitiba: EdUFPR, 2007.

SAVIANI, D. **A Nova lei da Educação**: trajetória limite e perspectiva. 3. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, D. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação**: trajetória, limite e perspectiva. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Florianópolis: EdUFSC, 2000.

SILVA, G. F. Multiculturalismo e educação intercultural: vertentes históricas e repercussões atuais na educação. In: FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação intercultural**: mediações necessárias. Rio de Janeiro: DPeA, 2003.

SILVA, T. T. da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 2001.

SOARES, L. J. G. **A Política Educacional de Jovens e Adultos em Minas Gerais (1991-1996)**. Caxambu:[s.n], 1998.

SOUZA, J. F. **A educação escola, nosso fazer maior, des(a)fia o nosso saber**: educação de jovens e adultos. Recife: EdUFPE, 1999.

STAINBAN, S; STAINBAN, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SUPERTEI, E.; SILVA, G. V. Integração internacional e políticas públicas de defesa e segurança na Fronteira Setentrional Amazônica: reflexões sobre a condição fronteiriça amapaense. **Revista Intellector**, v.11, n.22, p. 129-47, jan./jun., 2015.

TORRES, C. A. Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILI, P. **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 15. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

TOSTES, J. A.; FERREIRA, J. F. de. Amapá (Brasil) e Guiana Francesa (França): definindo o corredor transfronteiriço. **PRACS**, Macapá, v. 9, n.3, p.73-97, dez., 2016.